



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

*OS EXAMES NACIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO COMO MODELO DE
AVALIAÇÃO EXTERNA*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar –

Por

Maria Isabel do Amaral

Orientador: *Professor Doutor Paulo de Almeida Pereira*

Viseu, setembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

*OS EXAMES NACIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO COMO MODELO DE
AVALIAÇÃO EXTERNA*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar –

Maria Isabel do Amaral

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Paulo de Almeida Pereira

Viseu, setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, uma palavra especial de agradecimento ao Professor Doutor Paulo de Almeida Pereira, pela sua disponibilidade, atenção e pelo seu apoio científico como orientador ao longo da elaboração do relatório.

Uma referência reconhecida ao apoio incondicional prestado por alguns colegas e profissionais do estabelecimento de ensino onde leciono.

À minha família, pela disponibilidade e incentivo nos momentos mais difíceis.

A todos os que se cruzaram no meu percurso profissional.

Muito Obrigada!

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós." (Antoine de Saint-Exupéry)

SUMÁRIO EXECUTIVO

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado

Com este trabalho de reflexão e análise crítica do nosso percurso profissional relevamos a nossa experiência de professora classificadora de exames nacionais do ensino secundário, como um dos aspetos que mais marcou o nosso percurso. Seleccionamos os exames nacionais, especificamente da disciplina de Economia A, quer pelo impacto que tiveram na prática pedagógica, em sala de aula, quer em contexto da organização escolar como elemento de avaliação externa.

Consideramos pertinente refletir sobre a importância dos exames como instrumento de avaliação externa, não esquecendo que, na prática letiva, tivemos sempre como objetivos principais o sucesso escolar dos alunos e contribuir para o plano de melhoria da escola.

A escola atual está a passar por alterações profundas devido às mudanças organizacionais, tecnológicas, económicas, sociais e culturais. Assim, ao professor compete exercer uma diversidade de funções que o tornam um profissional profundamente complexo, de modo a acompanhar todas as mudanças que se verificam na sociedade.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional é contínuo, reconhecemos que é necessária uma atualização permanente de conhecimentos que contribua para a melhoria do exercício da atividade docente. Ao fazermos a análise do contributo das formações realizadas, tivemos como objetivo principal contribuir com reflexões e vivências de forma a partilhar saberes adquiridos.

Das formações que frequentamos ao longo da vida é de salientar este Curso de Mestrado em Ciências da Educação, sendo uma oportunidade de partilhar, de forma singela, a experiência reflexiva da nossa prática docente, à luz de trabalhos realizados por importantes investigadores educacionais.

EXECUTIVE SUMMARY

Reflexive Report and theoretically substantiated

With this reflexive work and critical analysis of our professional track we improve our teaching experience as a national secondary education exams classifier, as one of the aspects that most marked our journey. We select the national exams, specifically of the A Economy discipline, either for the impact they have on pedagogical practice, at classroom, either in the context of school organization as an element of external evaluation.

We consider appropriate to reflect on the importance of exams as a means of external evaluation, not forgetting that, in teaching practice, we always had as main objectives the academic success of students and contribute to the school improvement plan.

The current school is undergoing profound alterations due to organizational, technological, economic, social and cultural changes. Thus, the teacher is responsible for exercising a variety of features that make him a deeply complex professional, in order to track all the changes taking place in society.

Assuming that professional development is continuous, we recognize the need for a continuous updating of knowledge that contributes to the improvement of the teaching practice. As we do the analysis of the formations performed, we had as main objective to contribute with reflections and experiences in order to share knowledge acquired.

Of the formations we attend throughout life, this Master's Degree in Education Sciences has a main importance, being an opportunity to share, simply, the reflective experience of our teaching practice, according to work performed by leading educational researchers.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
SUMÁRIO EXECUTIVO	iv
EXECUTIVE SUMMARY	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
SIGLÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	3
A Escola Atual	3
1.1.A eficácia da escola.....	5
1.2 Ser Professor Hoje.....	7
CAPÍTULO 2	13
Etapas ou ciclos da vida profissional dos professores	13
2.1 Fases da carreira docente segundo Gonçalves	13
2.2 Fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.....	19
2.3 As fases do meu percurso	27
2.4 Fatores que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.....	31
CAPÍTULO 3	35
A avaliação das Escolas	35
3.1 A avaliação das escolas	35
3.2 A avaliação interna (autoavaliação)	45
3.3 A avaliação externa	47
3.4 Autoavaliação (avaliação e interna) e avaliação externa.....	51
CAPÍTULO 4	55
Os Exames Nacionais do Ensino Secundário como modelo de avaliação externa	55
4.1 Enquadramento legal dos exames nacionais	55
4.2 Validade e fiabilidade dos resultados	58
4.3 A função de classificadora de exames nacionais: análise de um incidente que marcou o nosso percurso profissional	63
4.4 Defesa e crítica dos exames nacionais	67
4.5 Análise dos resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário, no Agrupamento de Escolas de Sátão, nos dois últimos anos letivos.	71

CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias, domínios e indicadores de problemas de fiabilidade	61
Quadro 2 - Resultados dos exames nacionais (2010/2011 e 2011/2012)	73
Quadro 3 - A Escola Secundária Frei Rosa Viterbo no ranking de 601 escolas, no ano letivo 2009/2010	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Taxa de Aproveitamento nos Exames – 11º ano	71
Gráfico 2- Diferença entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1- A melhoria escolar enquanto interseção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional	11
Figura 2- Etapas da carreira docente	14
Figura 3 - Fases do ciclo da carreira do professor (Huberman,1995)	17
Figura 4- Dinâmica do ciclo da carreira do professor (Fessler e Christensen,1992)	18
Figura 5 - Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional	22
Figura 6 - Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional	26
Figura 7- Representação do progressivo enriquecimento do conceito de avaliação	37
Figura 8- Caraterísticas dos métodos de avaliação	38
Figura 9- A avaliação no centro de um octógono	39
Figura 10- A avaliação formativa	41
Figura 11: Interligação entre avaliação, aprendizagem e currículo	43
Figura 12- Ciclo da melhoria	46
Figura 13- Relação entre avaliação externa, autoavaliação e melhoria da escola	52
Figura 14- Tipologia de Itens	64

SIGLÁRIO

AVES - Avaliação de Escolas Secundárias
AEE - Avaliação Externa das Escolas
BPC - Bolsa de Professores Classificadores
CIF - Classificação Interna Final
CE - Classificação Externa
DGE - Direcção-Geral da Educação
DGEstE - Direcção Geral dos Estabelecimentos Escolares
EME - Editorial do Ministério da Educação
GTAE- Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas
GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional
GNR - Guarda Nacional Republicana
IGE - Inspeção Geral da Educação
JNE - Júri Nacional de Exames
ME - Ministério da Educação
NEE - Alunos com Necessidades Educativas Especiais
PSP - Polícia de Segurança Pública

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivos principais refletir sobre algumas das experiências que marcaram o nosso percurso profissional e aprofundar conhecimentos de modo a contribuir para melhorar a qualidade do exercício da profissão docente.

Neste percurso, realçamos a experiência de corretora de exames nacionais do ensino secundário como instrumento de avaliação externa, pelo impacto que tem exercido na nossa vida profissional, não esquecendo que a melhoria das aprendizagens é a meta que mais deve preocupar os professores e as organizações escolares. Após alguns anos de experiência, consideramos pertinente refletir sobre a função de classificadora e a formação realizada neste âmbito.

A escola atual vive num contexto social em permanente mudança, constatando-se que a população escolar é cada vez mais heterogénea, exigindo que os professores adequem os materiais didáticos e os programas às características de cada turma e aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os desafios da mudança na sociedade atual requerem alterações no modo como a escola se organiza, nomeadamente o trabalho em equipa e a participação no funcionamento dos órgãos com competências pedagógicas. Se não se verificar uma recolha constante de informação sobre o processo de avaliação das escolas e refletir sobre esta prática, não é possível garantir a consistência da aprendizagem organizacional e a melhoria efetiva das escolas. Deste modo, a avaliação das escolas, tanto externa como interna, torna-se indispensável para garantir o alcance destes objetivos.

O primeiro capítulo que designei *A Escola Atual* apresenta uma reflexão sobre o atual conceito de escola. A multifacetada tarefa de *Ser Professor Hoje* encontra-se retratada em subcapítulo próprio, em que fazemos uma síntese do que tem sido esta árdua tarefa de ensinar face às exigências da sociedade, da escola e dos alunos.

O capítulo dois apresenta, em linhas gerais, o nosso percurso profissional. Dos vinte e sete anos de carreira identificamos quatro etapas, com descrição em cada uma delas de situações mais marcantes e que terão contribuído para a construção da profissão docente.

No terceiro capítulo, *Avaliação das escolas*, serão abordadas algumas dimensões com ela relacionadas, tais como a avaliação interna, a avaliação externa e a relação entre estes dois tipos de avaliação. Defendemos a ideia que a avaliação deverá ser uma prática pedagógica contínua, integrada no processo de ensino-aprendizagem, e deverá incidir não só sobre os produtos mas igualmente sobre os processos, devendo portanto assumir um carácter essencialmente formativo e educativo.

Finalmente, no capítulo quatro, *Os Exames Nacionais do Ensino Secundário como modelo de avaliação externa*, descrevemos a nossa experiência de corretora de exames, identificando os problemas relativos à validade e fiabilidade dos resultados bem como alguns argumentos em defesa e crítica dos exames. A este propósito formulamos algumas questões:

- Os exames são um bom instrumento de avaliação externa?
- A existência de exames nacionais poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino?

Para concluir o nosso trabalho, apresentamos a análise dos resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário, nos dois últimos anos letivos, no Agrupamento de Escolas de Sátão, onde lecionamos e aproveitamos para fazer a comparação entre os resultados da avaliação interna e avaliação externa. Consideramos que a publicação de *rankings* das escolas, com os resultados obtidos nos exames nacionais, pode ser útil, se fornecer informações às escolas e aos professores que lhes permitam melhorar as suas práticas educativas. Deste modo, recorreremos a dados estatísticos para elucidar as informações que se podem retirar da lista de escolas publicadas.

Algumas das situações que descrevemos e preconizamos neste relatório foram produto da nossa experiência e, em grande parte, apoiadas em literatura especializada que lemos, consultamos e analisamos e que permitiram importantes esclarecimentos e o devido enquadramento teórico dos temas abordados, bem como a consulta de legislação produzida para este efeito, pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO 1

A Escola Atual

Joaquim Azevedo (2011) apresenta, de uma forma interessante, a sua visão de escola e da educação em Portugal nos últimos anos. De acordo com o autor a escola atual está sobrecarregada de mandatos, de normas impostas pelo Ministério da Educação, restando às escolas a aceitação resignada destes mandatos. Reconhece que é necessário conceder mais autonomia às escolas de forma que estas sejam capazes de definir a sua missão, através dos profissionais de educação que nela trabalham e, sempre que necessário, com a participação dos alunos e encarregados de educação. Concordamos com o autor em relação aos seguintes aspetos:

- Não é com reforma educativa atrás de reforma educativa, nem com mudanças permanentes dos normativos que se melhora a educação.
- A instabilidade das escolas e dos professores não favorece a qualidade da educação.
- O clima que hoje se respira nas escolas portuguesas é de grande desmotivação e desesperança.

De facto, as escolas e os professores estão habituados a que o Ministério da Educação mude frequentemente as normas, ficando com menos tempo para as práticas profissionais reflexivas (de que tanto se fala), nomeadamente para avaliar processos e resultados. “A energia que é dissipada nestes processos de adaptação a mudanças decretadas e a retóricas actualizadas e a exaustão a que eles conduzem constituem o maior desperdício de recursos que atinge a educação em Portugal” (Azevedo, 2011: 120).

Constatamos que um exemplo recente do “desnorte” por que têm passado as políticas públicas de educação é a existência de mega agrupamentos/agrupamentos de escolas, com os argumentos frequentes da crise económica, o combate ao isolamento e a melhoria das condições de trabalho e de aprendizagem. Na realidade o que está a acontecer é um maior isolamento verificando-se que as lideranças pedagógicas e administrativas ficam numa única e, por vezes, distante sede deixando as escolas “à deriva, porque mais frágeis, despojadas da capacidade de decisão e da proximidade das suas lideranças” (idem: 114).

Na nossa opinião o clima que se vive atualmente nas escolas é de desmotivação, desconfiança e irresponsabilidade. Reforma educativa atrás de reforma educativa, concluímos que as melhorias são poucas. Cada mudança de ministro implica uma visão diferente da educação, com novas regras e novos objetivos. Um pacto político para a educação, por um determinado período (por exemplo, dez anos?), poderia ser uma das soluções para a instabilidade vigente. Assim, deviam ser as próprias escolas a melhorar o seu desempenho, os pais a apoiarem mais os seus filhos e os professores a trabalharem com mais motivação e com melhores resultados escolares e educativos. O tempo que os professores ocupam a analisar os normativos emanados do Ministério da Educação, poderia ser canalizado para o tal “trabalho colaborativo”, que seria mais útil para as suas práticas letivas.

Consideramos que o Estado pode e deve intervir para garantir o respeito pelas liberdades e garantias pessoais e sociais, não tendo que se substituir aos cidadãos e instituições, mas deve valorizar e acreditar mais nas capacidades dos agentes educativos, concedendo-lhes mais autonomia.

Apesar de algumas melhorias, a escola atual continua praticamente a mesma de outrora, apenas com uma diferença: é garantido o acesso de todos à escola. «Agora todos estão na escola, até os “bárbaros”, esses que pouco ou nada lá fazem, chegaram lá todos e chegou lá de tudo incluindo a desordem, os que não querem estudar!» (idem: 33).

É um facto que, apesar de ter aumentado a taxa de alfabetização, com vantagens para a sociedade, devido à escolaridade obrigatória, esta massificação escolar contribuiu para fragilizar o modelo de educação que se vive atualmente nas escolas. Consideramos que a educação é um direito universal de cada ser humano, o problema é que a escola de hoje não está preparada para responder simultaneamente a tantas solicitações, tais como: instrução, educação para a cidadania, educação sexual, ambiental, dos afetos, educação especial...

Azevedo (2011: 114) propõe o «paradigma da melhoria gradual» que prevê o envolvimento dos professores, dos pais, dos alunos e de outros atores que, numa ação humilde, persistente e concertada, promoverá a análise das fragilidades da unidade onde se inserem com vista a alcançar a melhoria das mesmas.

Este paradigma da melhoria gradual assenta, em vários pressupostos (idem: pp. 114-121): i) responsabilização dos professores pela educação escolar em articulação com os pais e a comunidade local; ii) autonomia real das escolas (contratualizada e com

rigorosa avaliação interna e externa); iii) gestão profissional das escolas; iv) administração educacional reestruturada com Agências Nacionais devotadas à avaliação e apoio permanente e melhoria das escolas e dos professores; v) revalorização dos melhores professores, melhores práticas de ensino e *empowerment*; vi) construção social gradual e anual de planos de melhoria, escola a escola; e vii) diversidade de escolas e de contextos.

Tendo em conta o sistema de irresponsabilidade que continua a dominar o campo social da educação, o autor acredita que é possível construir um novo sistema fundado em três princípios: personalismo (cada escola é única, assim como os seus alunos), solidariedade (toda a ação da escola deve ser o resultado da participação de todos e do acompanhamento da tutela) e subsidiariedade (o Estado acompanha e serve de suporte para áreas mais específicas da Reforma Educativa).

Nas palavras de Santos Guerra (2002:12) «cada escola é única, embora tenha condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições.»

De facto, cada escola é única, mas serão as escolas todas eficazes?

1.1. A eficácia da escola

Existem vários estudos sobre a eficácia da escola.

Segundo Bolívar (2003: pp 29-30) podemos definir escolas eficazes como as escolas onde os alunos progridem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições à partida. Segundo o autor, uma escola eficaz introduz um “valor acrescentado” nos resultados dos alunos, em comparação com outras escolas que tenham alunos procedentes de meios semelhantes.

Como refere Jorge Ávila de Lima (2008: 7), “Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito, um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores.”

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003:35) consideram que a investigação sobre a eficácia da escola desenvolveu-se como reação a alguns estudos que concluíram que a origem familiar dos alunos era o fator que mais influenciava os resultados escolares. Segundo estes autores, para refutar esta opinião realizaram-se estudos que mostram que algumas escolas eram mais eficazes do que outras, ou seja, que escolas com as mesmas características e servindo populações escolares idênticas obtinham resultados diferentes.

Assim, de acordo com Alaíz *et al.* (2003: pp. 35-36) uma escola eficaz é aquela que evidencia as características seguintes:

- liderança profissionalizada;
- visão e objetivos partilhados;
- ambiente de aprendizagem;
- ênfase no ensino e na aprendizagem;
- ensino estruturado;
- expectativas elevadas acerca dos alunos;
- reforço positivo;
- monitorização do progresso;
- direitos e responsabilidades dos alunos;
- parceria escola-família;
- organização aprendente.

Apesar do consenso acerca destes fatores, a investigação em eficácia reconhece que as escolas podem ser mais eficazes para certos grupos de alunos do que para outros e serem mais eficazes numas disciplinas do que noutras. Segundo Alaíz *et al.* (2003: 36) “os estudos realizados têm também salientado a fraca estabilidade dos resultados ao longo de períodos de tempo mais longos, isto é, escolas que são eficazes durante um dado momento, podem perder a sua eficácia em períodos relativamente curtos de tempo.”

Nas palavras de Ávila de Lima (2008: 427):

“a pesquisa sobre a eficácia da escola tem dado e pode continuar a oferecer um contributo importante para o conhecimento e desenvolvimento das organizações escolares. No entanto, para que isto aconteça, é vital que adote uma perspetiva menos prescritiva, mais orgânica e dinâmica sobre as instituições educativas e que reconheça explicitamente que existem limitações à capacidade destas instituições para produzirem por si só mudanças significativas.”

Consideramos que a pesquisa sobre a eficácia da escola pode contribuir para estimular a reflexão e autoavaliação dos professores e respetivas instituições. Em vez de se encarar este tipo de investigação sobre a eficácia da escola como uma panaceia para todos os males da educação, importa considerá-lo, sobretudo, como uma forma de ajudar à compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula e do impacto que têm sobre os resultados educativos dos alunos. Concordando com Lima (2008), a informação adquirida sobre a eficácia da escola não deve ser

entendida de forma prescritiva: as listas de fatores de eficácia devem ser tomadas como eventuais pistas de orientação para o desenvolvimento da escola e não como receitas.

1.2 Ser Professor Hoje

Sabemos que a forma de ensinar e de aprender está a passar por alterações profundas devido às mudanças organizacionais, tecnológicas, económicas, sociais e culturais. Ao professor compete exercer uma diversidade de funções, que o tornam num profissional profundamente complexo, de modo a acompanhar todas as mudanças que se verificam na sociedade.

Existem várias concepções sobre o trabalho dos professores e sobre as capacidades mais importantes que devem desenvolver para exercer melhor as suas funções numa lógica de ensino eficaz. Apresentamos seguidamente algumas dessas concepções.

De acordo com Azevedo (2011: 307), os professores são “o principal alvo do mal-estar da sociedade para com a educação escolar. A Administração, o Ministério fica sempre longe, eles é que estão ali, na frente, vistos como executores das políticas” educativas. É verdade que o desconforto e o descontentamento da classe docente são grandes. Muitos deles vivem na incerteza, «ora levantando os braços para se dedicarem a mais um esforço de renovação de melhoria do ensino-aprendizagem (...), ora baixando os braços, impotentes e desencantados, porque “isto já é demais!” ou porque “já não vale a pena, tal é a desconsideração” com que são tratados. Outros há e são ainda em bom número, que nunca desistiram de alcançar uma escola (...), com mais capacidade de promover aprendizagens de qualidade, (...) proporcionando múltiplos caminhos de alcance da excelência, em estreita cooperação com outras instituições sociais das comunidades locais» (idem: 308).

Azevedo (2011: 310) salienta que “de pouco adianta continuarmos a clamar sobre o que é ser bom professor se não existirem condições concretas para o ser efetivamente; por exemplo, de que adianta falar do professor como profissional autónomo e que reflete com os seus colegas sobre o trabalho que em conjunto desenvolvem se não existirem quaisquer condições nas escolas para que os docentes se reúnam, em equipa, todas as semanas e isso é profundamente desvalorizado nas suas práticas e na avaliação do seu desempenho?”

Se o objetivo principal da educação escolar é que todos os alunos aprendam, “então cada professor é nisso que tem de se concentrar e é isso que tem de alcançar”

(idem: 312). O professor, como profissional autónomo e reflexivo deverá atribuir “prioridade ao trabalho em equipa, não só porque ele é mais fecundo, mas também porque aquele objetivo só se pode cumprir de modo cooperativo, interdisciplinarmente e interprofissionalmente com o apoio de especialistas em educação, tais como psicólogos escolares, terapeutas e técnicos de saúde (idem: pp. 312-313).

Azevedo (2011: 314) acredita que “existe um enorme capital social para melhorar a educação e que consiste na elevada qualidade do desempenho profissional de muitos milhares de docentes, em todas as escolas do país. O que faz muita falta, no entanto, (...) é o tal trabalho reflexivo semanal em equipa de docentes, assente nas dificuldades e nos êxitos alcançados, com vista a uma melhoria contínua”.

Apresentamos seguidamente as qualidades de um bom professor de acordo com Azevedo (2011: pp. 322-323):

- Possuir uma sólida formação científica;
- Adquirir e saber aplicar uma boa capacidade didática de ensinar e fazer aprender; acreditar na educabilidade de cada ser humano e tornar a aprendizagem possível a todos;
- Ser um inspirador de valores, ajudando os alunos a construir uma visão da cidadania ativa;
- Saber trabalhar em equipa;
- Saber cooperar com os pais e manter um conhecimento atualizado do mundo que o rodeia.

De acordo com Carlos Albuquerque (2010) existem várias conceções sobre o trabalho dos professores e sobre as capacidades mais importantes que devem desenvolver para exercer melhor as suas funções numa lógica de ensino eficaz. Apresento seguidamente algumas das conceções citadas por este autor.

Assim, segundo Friedman (1999), citado por Albuquerque (2010: pp. 63-64), os aspetos requeridos no professor eficaz podem ser organizados nas seguintes áreas, que apresentamos resumidamente:

- Empatia, que consiste em entender as necessidades pessoais e escolares dos alunos e saber interpretá-las;
- Conhecimento, que inclui o domínio das áreas do conteúdo a serem ensinadas;

- Relacionamento com o aluno, ou seja, o professor deve criar um relacionamento positivo com o aluno e entre o aluno e os seus pares e assegurar que a turma funcione como uma unidade social;
- Didática, que consiste em criar métodos e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos;
- Administração da sala, isto é, o professor deve ser capaz de lidar com os problemas de disciplina e comportamentos inapropriados dos alunos, supervisionar o seu comportamento, mantendo a ordem e a disciplina;
- Preparação das aulas, o professor deve gerir o tempo de modo a preparar as aulas de forma adequada;
- Motivação, o professor deve motivar o aluno;
- Contacto com os pais, é fundamental trabalhar, com os pais, as suas principais preocupações em relação ao aluno.

Com tantas tarefas, será que os professores se sentem realmente motivados no exercício da sua profissão?

De acordo com Santos Guerra (2000: 71) “se os professores actuarem em equipa, se dialogarem, projectarem e trabalharem como uma comunidade, se estiverem abertos à aprendizagem...desfrutarão da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados para a aperfeiçoar.”

Tendo em conta a nossa experiência profissional, seria oportuno acrescentar às múltiplas funções e características do professor eficaz, que foram referidas pelos autores, a árdua e motivante tarefa de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que exigem um investimento adicional do professor em procurar informação adequada, aplicar atividades adaptadas e promover a efetiva integração destes alunos em contexto turma e escola. As problemáticas apresentadas por estes alunos são muito diversas e nem sempre o professor tem competências adquiridas para as compreender, exigindo um esforço enorme de informação a este nível.

«Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos» (Declaração de Salamanca: 22).

À luz destas conceções apresentamos, em síntese, as principais características do professor eficaz:

- Domina os conteúdos e a metodologia que utiliza para os ensinar.

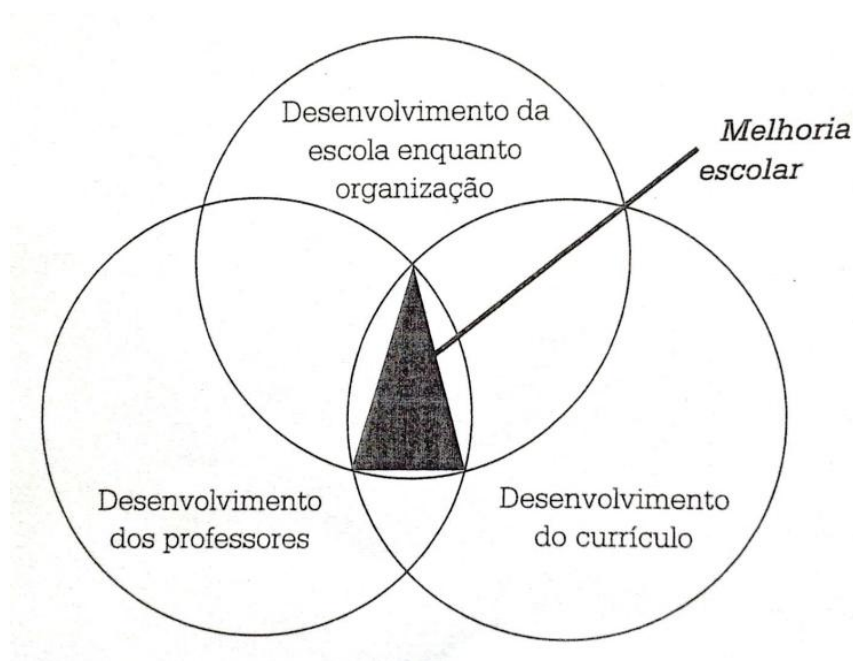
- Conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades e características.
- Comunica aos alunos o que espera realmente deles (apresenta objetivos claros).
- É capaz de lidar com os problemas de disciplina e comportamentos inapropriados dos alunos.
- Reflete e pensa sobre a sua prática.
- É assíduo e pontual.
- Usa de forma eficiente o material didático, nomeadamente as novas tecnologias de informação e comunicação.
- Aplica estratégias/atividades/instrumentos de avaliação diversificadas.
- Fornece *feedback* constante e apropriado, de forma a controlar o progresso dos alunos.
- Considera a avaliação externa (exames) como outro elemento de avaliação.
- Valoriza a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.
- Mantem-se atualizado a nível científico e pedagógico, de forma a acompanhar as mudanças do mundo atual.

Sabemos que as competências e os conhecimentos construídos em formação inicial pelos docentes são insuficientes para fazer face a todas as mudanças que ocorrem na sociedade.

Segundo Bolívar (2003: 55) mudar é um processo de aprender novas ideias e coisas, e deve implicar mudança de condutas e convicções. Daí que o desenvolvimento profissional seja uma condição necessária para que uma inovação seja posta em prática com sucesso. De acordo com o autor é considerada melhoria toda a prática educativa que implique resultados quantificáveis mais elevados nos alunos (idem: 56).

Assim, uma melhoria que pretenda incidir de forma positiva na aprendizagem dos alunos, terá de afetar a escola a todos os níveis, realizando uma interseção em três grandes âmbitos (uma espécie de “trindade pedagógica”): desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo, como se pode verificar na figura 1 (idem: 67).

Figural- A melhoria escolar enquanto interseção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional.



Fonte: Bolívar, 2003, p.68

De acordo com Bolívar (2003), o desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem que provoca mudanças nas suas práticas letivas e está condicionado pelo contexto da escola enquanto local de trabalho e relação. Deste modo, a formação deve orientar-se para a consecução de uma estreita articulação entre as práticas formativas e o contexto de trabalho, através de uma aprendizagem reflexiva e colegial (idem: pp. 68-69).

Podemos afirmar que “ser professor nos dias de hoje” (quando tudo é solicitado à escola) não é tarefa fácil, implica a aquisição e atualização permanente de conhecimentos que lhe permitam dominar com segurança os conteúdos a lecionar.

Sobre o que é *Ser professor hoje* retenhamos, para reflexão, a seguinte citação de Azevedo (2011: pp.270-271):

«Quando entro numa sala de aula, por mais cansado ou aborrecido que ande, transfiguro-me, porque há algo de sagrado que ali vai ocorrer: a acção educativa, o ensino e a aprendizagem, o *des-envolvimento* humano, sob o signo do esforço honesto de todos, da escuta mútua e do mútuo respeito, da concentração no trabalho e do cumprimento do dever».

CAPÍTULO 2

Etapas ou ciclos da vida profissional dos professores

Segundo Gonçalves (2009: 23) “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.”

Nas palavras de Estrela (2010: 25): «Essas fases são marcadas por diferentes interesses ou hierarquia de interesses, por períodos de entusiasmo ou por períodos de desânimo e mesmo por períodos em que a actividade profissional parece carecer de sentido».

Vários autores estudaram as etapas ou fases da carreira dos professores. Apresentamos seguidamente alguns dos trabalhos realizados por esses investigadores.

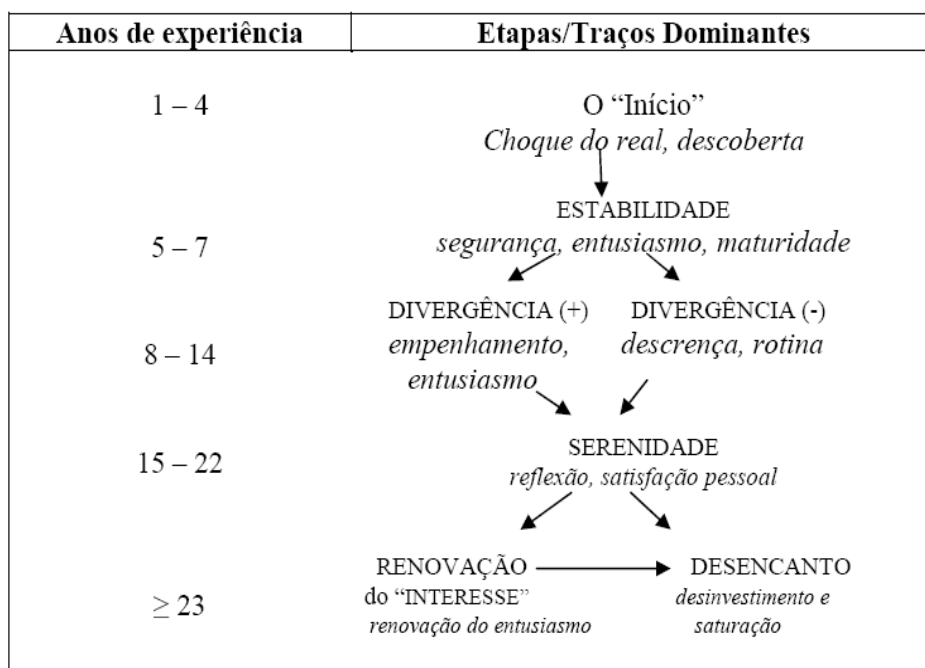
2.1 Fases da carreira docente segundo Gonçalves

De acordo com Gonçalves (2009: 25) «a maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.» Partindo deste pressuposto, Gonçalves procedeu à análise dos percursos profissionais de 42 professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de entrevistas, com o fim de identificar os aspetos temáticos caracterizadores da carreira e encontrar as “regularidades” que lhe pudessem facultar o estabelecimento de um “modelo” de desenvolvimento dessa mesma carreira, bem como os “traços” que lhe permitissem caracterizar cada um dos respetivos “momentos”, “fases” ou “etapas”. Este conjunto de procedimentos permitiu ao autor «elaborar um primeiro “itinerário-tipo” de carreira» (idem: 25).

Seis anos depois, tendo em conta que, ao longo do seu percurso profissional, o professor acumula e reinterpreta a experiência que vai adquirindo, processo que o leva, em função dos contextos envolventes, a (re)definir e a modificar as suas atitudes e valores acerca do ensino, dos alunos e da educação em geral, reelaborando e redimensionando as suas perspetivas profissionais, o autor voltou a entrevistar as mesmas docentes, recorrendo a idênticos procedimentos metodológicos.

Gonçalves analisou os dados obtidos relativamente às respetivas trajetórias profissionais e identificou no “itinerário-tipo” que havia construído (Figura 2), cinco fases ou etapas da carreira docente.

Figura 2- Etapas da carreira docente.



Fonte: Gonçalves, 2009: 25

Fase 1: O “início”

De acordo com Gonçalves (2009: 26) «a primeira fase prolonga-se até cerca dos 4 anos de serviço e é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado.»

No entender de Day (2001: 102) este período é «crucial para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais.” Os “inícios” serão fáceis ou difíceis, “em função da capacidade dos professores de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores.»

Fase 2: Estabilidade

A segunda etapa, a que Gonçalves (2009: 26) designou de estabilidade, «oscilará entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos 10 anos, caracteriza-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido.» Nesta fase, segundo este autor, os professores não sendo já principiantes, são agora aceites como colegas experientes, sentindo-se relativamente seguros do seu conhecimento da prática docente. Nas palavras de Day (2001: pp.104-105) «este sentimento de maturidade crescente ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela, à medida que a sua visão do que é “ser um profissional” evolui e se amplia.»

Fase 3: Divergência

Dos 8 aos 14 anos de serviço, no entender de Gonçalves (2009: 26), «o “desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo a carreira das entrevistadas, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional. É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.»

Fase 4: Serenidade

Segundo Gonçalves (2009: 26) esta fase caracteriza-se «por uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.»

Fase 5: Renovação do “interesse” e desencanto

De acordo com Gonçalves (2009: 26) “entre aproximadamente os 23 e os cerca de 31 anos de serviço, os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos.” Segundo este autor, «a maior parte das entrevistadas demonstrou, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo as suas

próprias palavras, já não se sentiam mesmo “capazes de ouvir e aguentar as crianças”. Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter “reinvestido” na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se “entusiasmadas” e desejando “continuar a aprender coisas novas» (idem:26).

Gonçalves afirma ainda que o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado como constante, «designadamente em termos de “limites” temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam» (idem:26).

Segundo Day (2001), os estudos mais representativos sobre as experiências da carreira dos professores foram realizados junto de professores de escolas secundárias, por Michael Huberman (1989, 1995c), na Suíça; junto de professores ingleses, por Sikes *et al.* (1985), e junto de professores americanos, por Fessler e Christensen (1992).

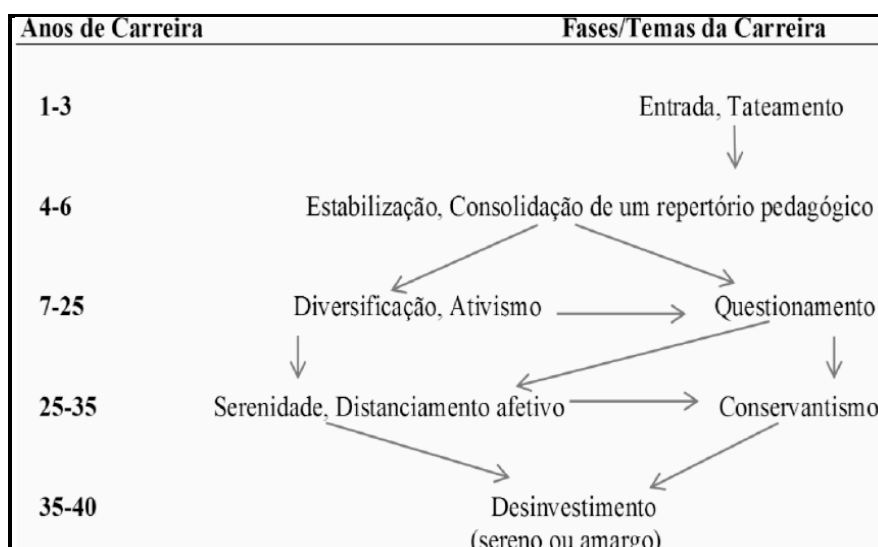
De um modo geral, os estudos sobre as fases da carreira docente confirmam as dificuldades e sentimentos que acompanham a vida escolar dos professores.

Estrela (2010) destaca o modelo de Huberman pela influência que exerceu em Portugal. Segundo esta autora, é possível identificar as seguintes etapas no percurso profissional:

- Entrada na carreira que se subdivide em sobrevivência e descoberta. O choque e descoberta podem ser vividos de forma combinada, com predomínio de uma delas, ou de forma alternada.
- Estabilização originando nos docentes sentimentos de autoconfiança, conforto e interesse pelos problemas dos alunos.
- Diversificação pelo envolvimento de alguns professores em linhas diversas como ativismo profissional e outros questionam-se, vivendo sentimentos de desencanto, serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo.
- Desinvestimento que se traduz por atitudes críticas em relação aos alunos, colegas e sistema de ensino.

O modelo de Huberman está representado de forma esquemática na figura 3.

Figura 3 - Fases do ciclo da carreira do professor (Huberman,1995).



Fonte: Huberman (1995), cit. por Nóvoa (1995: 47).

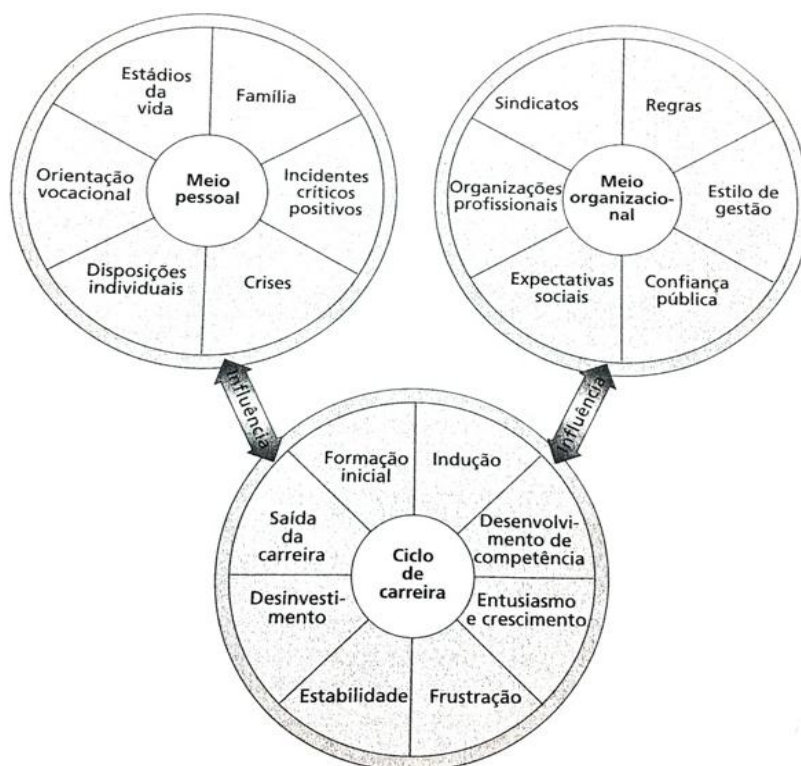
Segundo o modelo de Huberman existe uma linha única até à fase da estabilização, seguida de várias ramificações, que se situam a meio da carreira, concluindo numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura.

Como afirma Day (2001:102), o modelo esquemático de Huberman não tem em atenção, “de forma adequada, os diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento e as necessidades de apoio que os acompanham.”

De acordo com Day (2001: 107) os últimos 10-15 anos da carreira são a fase de “maior saber-fazer no ensino, apesar de acompanhada por preocupações crescentes relativamente à saúde pessoal e à família”, podendo ser também a altura de maior “conservadorismo”.

Fessler e Christensen (1992), cit. por Day, (2001, pp.107-108) propuseram um “modelo de trabalho” que pode ser utilizado no planeamento do desenvolvimento profissional dos professores. Neste modelo, representado na figura 4, podemos identificar três categorias abrangentes de influências no desenvolvimento profissional docente: ciclo da carreira, meio pessoal e meio organizacional. Estas influências estão representadas em forma de círculos e cada círculo está subdividido em diferentes partes.

Figura 4- Dinâmica do ciclo da carreira do professor (Fessler e Christensen,1992)



Fonte: Day (2001: 106).

Como podemos constatar na figura 4, os professores saem e entram nos diferentes estádios em resposta a influências ambientais da dimensão pessoal e organizacional. Também se podem identificar algumas fases do ciclo da carreira docente já consideradas por outros autores, nomeadamente a estabilidade e o desinvestimento.

Na linha de pensamento de outros investigadores educacionais também Fessler (1992, cit. por Day, 2001:108) confirma: a necessidade de reconhecer que o desenvolvimento profissional se centra principalmente nas necessidades pessoais dos professores bem como nas necessidades dos alunos e do sistema; a dinâmica de aprendizagem social entre o próprio professor e os colegas dentro da organização e a necessidade de refletir sobre a prática docente.

De acordo com Bolívar (2002: 8), os incidentes críticos são “acontecimentos marcantes que determinam decisões, que levam a mudanças ou reafirmações de rumos nas trajetórias profissionais e pessoais”. Este autor baseia o seu trabalho no pressuposto de que a dimensão pessoal é fator importante nos processos de desenvolvimento

profissional, insistindo em que o aperfeiçoamento profissional está associado ao desenvolvimento pessoal.

Somos de opinião que os incidentes críticos que surgem no percurso profissional dos professores serão positivos se contribuírem para aprender a refletir, a reconhecer os seus erros, a vencer as barreiras e a encontrar novas soluções para os problemas, que no quotidiano se lhes apresentam.

2.2 Fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores

No capítulo 1 referimos que o desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem que provoca mudanças nas suas práticas letivas e está condicionado pelo contexto da escola enquanto local de trabalho.

Assim sendo, torna-se necessário compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (1999), cit. por Gonçalves (2009: 24) deve atender a seis princípios:

“i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.”

Existem várias definições de desenvolvimento profissional. Preconizamos a seguinte definição de Day (2001: pp. 20-21):

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”

De acordo Fullan (1990), cit. por Marcelo (2009:10) “o desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros”.

Nesta linha de pensamento Bredeson (2002), cit. por Marcelo, (2009:10) considera o desenvolvimento profissional como o conjunto de “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorarem as suas práticas”

Assim, na perspectiva destes autores, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo e contínuo de melhoria das práticas docentes, sendo feito ao longo de toda a carreira e depende de vários fatores como sejam as suas vidas pessoais e profissionais, as políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

Campos & Martins (2012: 26) consideram que “na formação inicial dos professores deverá também estar previsto o desenvolvimento de “competências emocionais” e a aprendizagem de metodologias que depois lhes permitam desenvolver essas competências nos alunos.” As autoras acrescentam que “estas habilidades são básicas para a vida e contribuem para um maior equilíbrio pessoal, o que terá como consequência uma maior eficácia a nível profissional” (idem:26).

Estamos de acordo que a escola atual vive num contexto social em permanente mudança, em que os desafios à educação são imensos. A população escolar é cada vez mais heterogénea, obrigando os professores cada vez mais a diversificar os materiais didáticos e a adequar os programas às características de cada turma. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta na formação de professores. Deste modo, o grande desafio que se coloca hoje à escola é que ela responda às necessidades educativas de todos os alunos que a frequentam. Por outro lado, os professores também devem estar preparados para esta inclusão.

Na opinião de Campos (2012:13) a “aceitação da diferença passará por vivências construtivas por parte dos professores nas suas escolas, a todos os níveis de organização do espaço escolar.”

Assim, no seu percurso, todos os professores passam por situações que os obrigam a promover o seu desenvolvimento profissional, no sentido de aperfeiçoarem a qualidade das suas práticas de ensino.

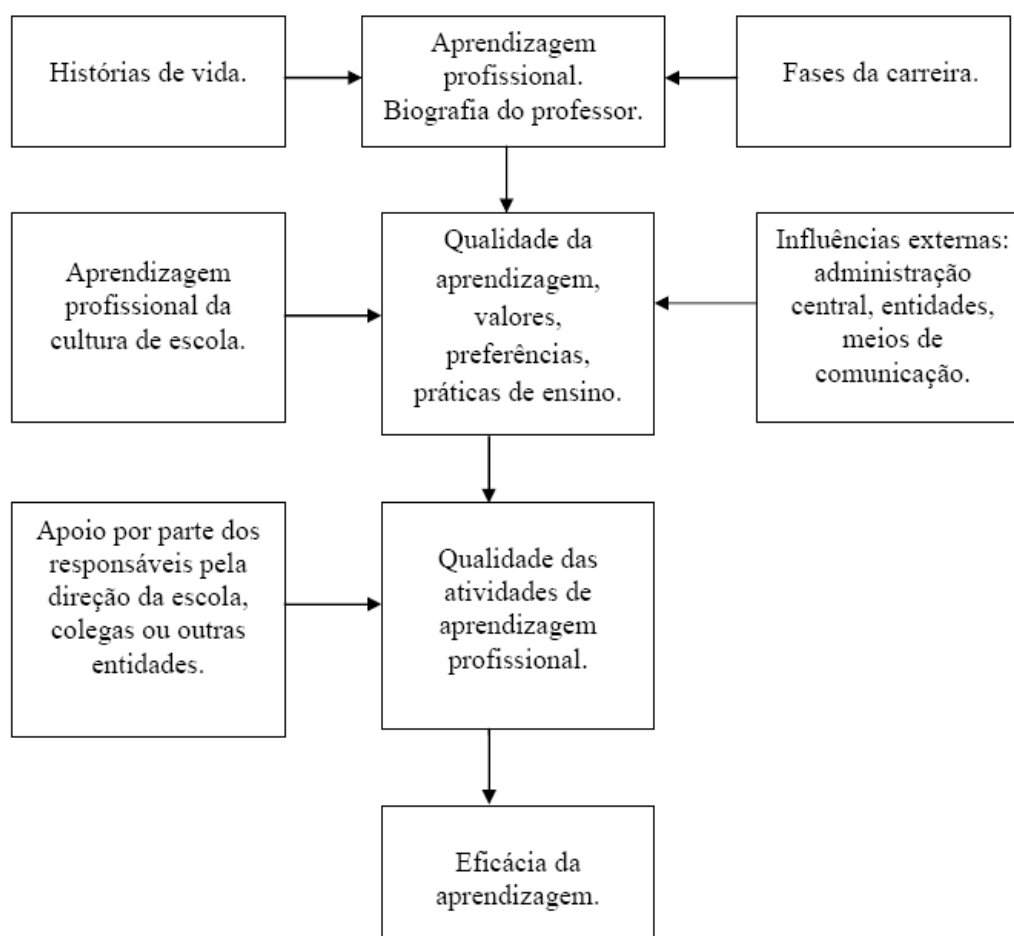
Existem vários estudos sobre o tipo de práticas indutoras do desenvolvimento profissional, nomeadamente cursos de formação, *ateliês*, oficinas, *workshops*, grupos de reflexão e de trabalho, de investigação-ação, observação e supervisão de aulas, cursos de mestrado, de doutoramento...

Segundo a autora Lieberman (1996), cit. por Day (2001:18), existem três cenários em que a aprendizagem ocorre: “ i) a instrução direta (através, por exemplo, de cursos, *ateliês e conferências*); ii) a aprendizagem na escola (através, por exemplo, de amizades críticas, de investigação-ação e de trabalho em equipa); iii) a aprendizagem fora da escola (através, por exemplo, de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional e através de grupos informais). Um outro cenário em que pode ocorrer uma aprendizagem significativa é iv) a aprendizagem na sala de aula, através, por exemplo das reações dos alunos.”

Na nossa opinião todas estas formas de aprendizagem são necessárias, mas concordamos que “uma perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspectiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.” (Day, 2001:18)

Day (2001) considera que esta perspectiva centrada no aprendente necessita de reconhecer as suas características e funções, a cultura organizacional, os colegas e a liderança como fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. A figura 5 mostra como estes fatores se encontram interligados.

Fig. 5 - Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: Day (2001: 20)

Tendo em conta a figura, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo complexo que exige uma atualização permanente de conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por fatores de diversa natureza que ocorrem nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional, quer a nível externo (por exemplo, ministério da educação e entidades locais/regionais), quer a nível interno (por exemplo, apoio por parte da direção da escola, colegas ou outras entidades).

Perrenoud (1999: 12) defende que, “se quisermos atacar radicalmente o fracasso da escola é necessário igualar o nível de formação dos docentes não a um corpo de teóricos ou pesquisadores, mas a um corpo de *praticantes reflexivos*, capazes de fundar a sua ação em saberes profissionais coletivamente capitalizados.”

Nas palavras de Isabel Alarcão (2001: 23) “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a

racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva.” No seu entender, a complexidade dos problemas que hoje se colocam às escolas exige uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e a sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada. No entanto, também lhe dá o conforto de sentir que a profissão é para ele “sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, consequentemente, qualificante para os que nela trabalham.” (Alarcão: 24).

Assim, segundo esta autora, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo dinâmico, animado por interações sociais, vivências, experiências, reflexões e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional.

Na linha de pensamento destes investigadores educacionais Lise Demailly (1992) considera que as formações mais eficazes são as do tipo interativo-reflexivo, pelos seguintes motivos: suscitam menos resistência perante a formação, devido a uma maior liberdade e autonomia em conseguir respostas para os problemas encontrados; abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera *aplicação de um somatório* de saberes e, por fim, porque permitem inventar novos saberes profissionais, “o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados” (idem:157).

Nóvoa (1992) considera que a formação de professores tem ignorado o *desenvolvimento pessoal*, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, “consideradas como organizações dotadas de margem de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes” (idem: 24).

Assim, este autor defende que o desenvolvimento profissional tem de estar articulado com as escolas e os projetos por elas desenvolvidos.

Segundo Nóvoa (1992: 25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Por vezes, os professores são “obrigados” a frequentar ações de formação, com vista à obtenção de créditos para poderem progredir na carreira, mas concordamos que estas ações nem sempre vão ao encontro das suas necessidades de formação.

De acordo com Nóvoa (1992: 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal.” Este autor considera que é importante “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (idem: 27).

Assim, a reflexão é o conceito mais utilizado por estes investigadores educacionais para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Schön (1992) propôs o conceito de *practicum* reflexivo, com base nas tradições da formação artística, do treino físico e da aprendizagem profissional. Este conceito implica “um mundo virtual que é qualquer cenário que representa um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos” (idem: 89).

Na nossa opinião, o conceito de *practicum*, de certo modo, já é utilizado em cursos/*ateliês* de formação em que os formandos podem dialogar sobre as dificuldades e facilidades da prática de ensinar. Desta forma estamos a valorizar o trabalho colaborativo e também a experiência de professores e formadores.

Bridget Somekh (1989), cit. por Nóvoa (1992: 29), defende também a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores referindo que “o facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.”

Desenvolvimento profissional e processos de mudança nos docentes

Como já referimos, as mudanças que vão surgindo na sociedade atual não podem passar ao lado dos professores e das escolas, sendo necessária uma atualização permanente, nomeadamente através de programas de formação contínua, entendida como sendo a formação que ocorre durante toda a vida profissional do professor.

Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e como pessoas. Na formação de professores tem-se dado uma especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Entende-se “crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (idem:15).

No entender de Marcelo (2009) a mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na perceção de que os aspetos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Existem vários modelos de formação de professores. Assim, na perspetiva de Demailly (1992: 145) existem quatro modelos de formação de professores: modelo universitário, modelo contratual, modelo interativo-reflexivo e modelo escolar.

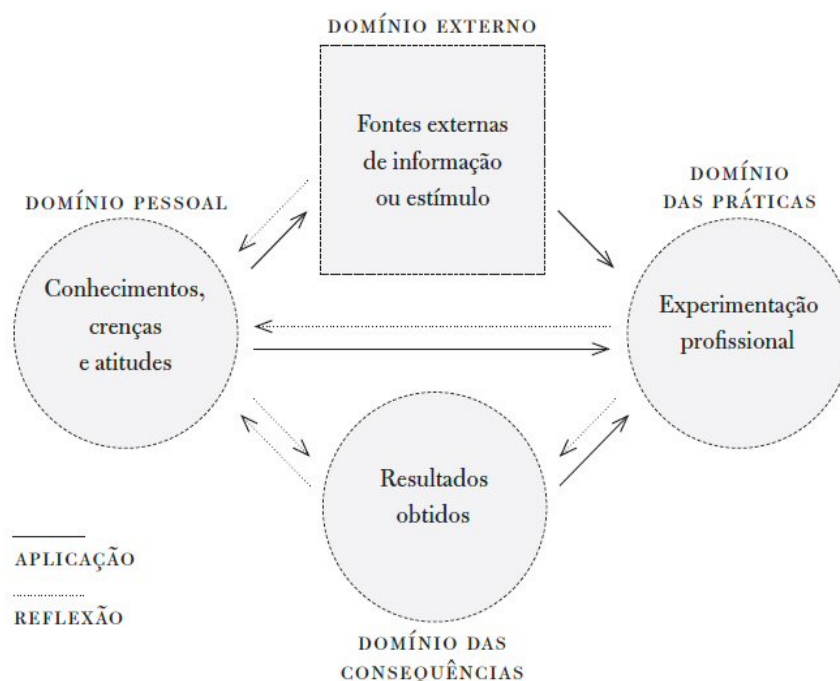
Em síntese, Demailly distingue quatro grandes tipos de formação (isto é, de socialização implicando transmissão de saberes): a *forma universitária* – profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a *forma formativa- contratual* – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o *modelo interativo-reflexivo* – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais; a *forma escolar* – pessoas contratadas por uma instância transmitem aos formandos um conjunto de saberes.

Demailly (1992: 156) conclui que “os projectos que visam a transformação e a melhoria das prestações de ensino não passam inevitavelmente pela formação, mas quando enveredam por esta via, escolhem as *estratégias em função do tipo de saberes* (de ordem científica, de ordem pedagógica, de ordem profissional, etc.) cujo desenvolvimento é primordial para assegurar a mudança das práticas”.

Clarke e Hollinsworth (2002), cit. por Marcelo (2009:16), têm criticado os modelos de desenvolvimento profissional por serem lineares e não representarem a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores. Estes autores propõem

um novo modelo interrelacionado, em que a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro domínios fundamentais: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo. “Estes autores defendem que o desenvolvimento profissional realiza-se tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (evidentemente que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens) ”. Este modelo pode ser observado na figura 6.

Fig. 6 - Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke e Hollinsworth, 2002)



Fonte: Marcelo (2009: 17).

Consideramos que, seja qual for o modelo de formação de professores que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um processo que se realiza ao longo da vida, e tendo em conta as rápidas mudanças sociais, então a formação de professores não pode ser indiferente a estas mudanças.

Para concluir, e a propósito das mudanças sociais, parece-nos pertinente a seguinte citação de Estrela (1997: 223):

“Neste fim de século, em que se profetizam as grandes mudanças sociais trazidas pela sociedade da informação que não deixarão de se reflectir sobre as funções da escola e os papéis a desempenhar pelos professores, tornam-se cada vez mais importantes os estudos que nos levam a reflectir de forma mais fundamentada sobre a profissão.”

2.3 As fases do meu percurso

Licenciada em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, ingressei na docência no ano letivo de 1986/1987 onde me encontro até ao presente momento. Comecei por lecionar matemática no 3º ciclo do ensino básico, na Escola Secundária de Moimenta da Beira. O meu primeiro ano de lecionação foi uma experiência gratificante e descobri que cada aluno é um caso, as várias turmas são diferentes e que tinha um árduo caminho a percorrer se quisesse continuar a exercer a profissão docente.

No presente ano letivo leciono disciplinas do meu grupo de recrutamento, Economia e Contabilidade, nos cursos profissionais.

Dos quase vinte e sete anos de carreira poderei encontrar quatro fases que marcaram de forma mais significativa a minha vida profissional, inspirando-me no modelo de Gonçalves (2009).

1ª Fase: Entrada na carreira (prolonga-se até cerca de 4 anos de serviço).

Como referi, nos primeiros dois anos de carreira lecionei a disciplina de matemática no primeiro grupo de docência. Em 1988/89 entro no meu grupo disciplinar, na Escola Secundária de Oliveira de Frades. Lecionava cinco níveis/disciplinas a um total de seis turmas. Foi um ano de árduo trabalho, com bastantes níveis e turmas para gerir, acrescentando o facto de ter ainda pouca experiência profissional. Neste ano desempenhei também os cargos de diretora de turma e representante de grupo.

Concordando com Gonçalves (2009:26), esta fase caracterizou-se por uma “falta de preparação” para o exercício da docência e pelas “condições difíceis de trabalho”, incluindo a falta de materiais didáticos e o elevado número de turmas e níveis.

As dificuldades que senti consistiam em gerir simultaneamente os vários aspetos da profissão, entre os quais o conhecimento académico adquirido, a preparação de aulas, os métodos e técnicas de ensino mais eficazes, motivar os alunos e lidar com problemas de disciplina em turmas com um elevado número de alunos.

Mas, com empenho pessoal e profissional, fui capaz de ultrapassar as dificuldades, solicitando a colaboração de colegas mais experientes e procurando atualizar-me a nível científico e pedagógico.

A propósito dos problemas de disciplina, Estrela (2002: 98) considera que “a preparação do professor para os aspetos relacionais em geral e para os aspetos disciplinares em particular é negligenciada ou tratada de forma inadequada.” Por isso, é no período de formação inicial que o professor deve começar a adquirir e treinar competências de carácter didático e relacional, para além da necessária competência nas matérias que ensina.

2ª Fase: Estabilidade

Com a realização da profissionalização em serviço no biénio 1991/93, adquiri a categoria de professora do quadro de nomeação definitiva na Escola Secundária de Sátão, atualmente denominada Escola Secundária Frei Rosa Viterbo, onde me encontro até à presente data.

A segunda etapa, que oscilou entre os 5 e os 7 anos do meu percurso profissional, caracterizou-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. Assim, identifico nesta fase do meu percurso as características apontadas por Gonçalves (2009), com as vantagens decorrentes da profissionalização e da efetivação. Adquiri competências teóricas e práticas relevantes para o processo de ensino aprendizagem.

Loureiro (1997:123) defende também que “esta é uma fase em que os indivíduos que a vivem experimentam sentimentos de agrado e satisfação, pelo que é geralmente percebida em termos positivos.” De acordo com esta autora são frequentes nesta fase os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que criam segurança, descontração e confiança no exercício da atividade docente.

3ª Fase: Serenidade

Esta etapa situa-se entre os 8 e os 22 anos da carreira. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal pelo trabalho realizado, fruto de alguma experiência e dos saberes adquiridos.

Ao longo desta etapa, além das atividades letivas, exerci vários cargos nomeadamente, diretora de turma, coordenadora dos diretores de turma, delegada de grupo e corretora de exames nacionais. Esta fase caracterizou-se por várias experiências

profissionais que passaram pela diversificação de materiais didáticos, formas de avaliação e pela participação, dinamismo e empenho nas reuniões das equipes pedagógicas. Na sala de aula procurei desenvolver a minha atividade profissional de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para o seu sucesso educativo.

4º Fase: Renovação do “interesse” e desencanto

Esta fase situa-se entre aproximadamente os 23 e os cerca de 27 anos de serviço.

Na minha profissão, tenho procurado uma constante e contínua atualização profissional revelando assim um “interesse” renovado ao longo da carreira, mostrando-me, por vezes, “entusiasmada” e desejando “continuar a aprender coisas novas”. Por isso encontro-me a frequentar o curso de mestrado, na procura de respostas para algumas dúvidas que têm surgido ao longo da carreira docente. Por outro lado, sinto um certo “desencanto”, cansaço e desmotivação, em consequência da situação atual que se vive nas escolas. Por vezes, sinto-me exausta, mas, apesar de tudo, encontro na sala de aula o alento necessário para superar as dificuldades e continuar a investir na profissão.

O grande desafio que se coloca atualmente à escola é que ela se torne responsável e eficaz e responda às necessidades educativas de todos os alunos que a frequentam. Concretamente referimo-nos aos alunos com necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e da comunicação. Estes alunos necessitam de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. No presente ano letivo, enfrento também esta árdua e motivante tarefa de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que exigem um investimento adicional em procurar informação adequada, adaptar os currículos, atividades e instrumentos de avaliação às suas necessidades.

Frade & Rodrigues (1998), cit. por Campos e Martins (2012: 26), afirmam que “as atitudes dos professores, face à inclusão, estão relacionadas com as condições da escola em que trabalham”. Estes autores chegaram também à conclusão que um dos meios mais decisivos para a aquisição de atitudes positivas face à integração está dependente da vivência de experiências positivas por parte dos professores.

Tendo em conta a nossa experiência profissional reconhecemos que o docente de Educação Especial constitui um dos principais recursos da escola no apoio aos alunos com NEE, aos docentes e à família destes alunos.

A propósito do docente de Educação Especial preconizamos a seguinte definição de Jesus *et al.* (2000), cit. por Campos (2012: 7):

“o docente de apoio é aquele que possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.”

Esta definição vem completar a que é preconizada no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que define as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas, entretanto atualizada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Em síntese, a profissão docente está repleta de histórias de vida, umas que nos marcaram mais pela positiva e outras pelo lado menos positivo.

No entender de alguns autores, nomeadamente, Fuller & Brown (1975) e Huberman (1989), cit. por Gonçalves (1995: 153):

“Os melhores anos da carreira são determinados por fatores endógenos e exógenos à profissão e ao próprio indivíduo, ocorrendo, segundo a literatura, no início do percurso profissional, determinados pela prevalência da *descoberta* sobre a *angústia* do enfrentamento com a realidade, ou por volta dos oito anos de atividade, quando a estabilização é atingida, ou ainda, deste momento até cerca do meio da carreira.”

Como já referimos, Gonçalves (1995:154) realizou entrevistas a 42 professoras do ensino primário e concluiu que as razões que determinaram a ocorrência dos melhores anos da carreira são fundamentalmente de quatro ordens: “a motivação profissional, a formação, os bons alunos e a colaboração da escola/família”.

Por outro lado, “o cansaço, o sentimento de rotina, os alunos *indiferentes* ou *mal-comportados* e razões institucionais, que vão das condições de trabalho a conflitos com colegas são razões que se constituem como origem da ocorrência dos *piores* anos.” (idem: 154)

Na nossa opinião, o ato de ensinar proporciona momentos extraordinários, em que temos, por um lado, poucos mas “bons alunos”, ao nível do aproveitamento escolar e comportamento (são estes que nos dão alento para continuar!), e por outro, temos bastantes alunos “indiferentes” e “mal comportados”, por vários motivos. Neste aspeto, concordamos com Azevedo (2011:33) quando refere que «agora todos estão na escola, até os “bárbaros”, esses que pouco ou nada lá fazem, chegaram lá todos e chegou lá de tudo incluindo a desordem, os que não querem estudar!».

Por vezes, as condições de trabalho nas escolas, nomeadamente o número elevado de alunos por turma também não favorecem o bom funcionamento das atividades letivas. Assim, a complexidade da atividade docente, ao envolver múltiplas tarefas, implica desgaste e fadiga no decurso da carreira. Por fim é de referir também a situação de indefinição relativamente ao futuro da carreira dos professores que se vive atualmente nas escolas. Todos estes fatores contribuem, no nosso entender, para o descontentamento da classe docente.

2.4 Fatores que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional

Como já referimos, o desenvolvimento profissional dos professores é feito ao longo de toda a carreira, durante o seu ciclo de vida profissional, por isso é um desenvolvimento contínuo e está dependente de vários fatores como a vida pessoal e profissional. Partindo deste princípio, é necessária uma atualização permanente de conhecimentos que contribua para a melhoria do desempenho profissional e para a promoção do trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimentos.

Durante o meu percurso profissional procurei sempre manter-me atualizada, quer através de pesquisas pessoais, quer através da frequência de ações e cursos de formação, no sentido de atualização científica e pedagógica e aplicação prática e reflexiva nas minhas atividades letivas e não letivas.

A seguir apresentamos algumas das formações mais recentemente realizadas e uma síntese sobre a apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva:

- Os Novos Sistemas de Gestão e Empreendedorismo, no ano letivo 2009/2010.

- Jornadas Educativas Pensar a Educação, 2011.
- O novo acordo ortográfico. (A Língua Portuguesa é transversal a todas as disciplinas).
- Fiabilidade na classificação de respostas a itens de construção no contexto da avaliação externa das aprendizagens, GAVE- Formação de Classificadores dos Exames Nacionais.

Esta última formação que frequento atualmente está relacionada com o meu objeto de estudo “Os Exames Nacionais do Ensino Secundário como modelo de avaliação externa”.

Neste momento encontro-me também a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, sendo uma oportunidade única de partilhar de forma modesta a experiência reflexiva da minha prática docente, à luz de trabalhos de importantes investigadores que têm estudado o mundo complexo da educação.

Frequentei outras formações que também tiveram um impacto bastante positivo e enriquecedor a nível pessoal e profissional:

- A profissionalização em serviço, que permitiu aprender e desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais importantes para o exercício da atividade docente;
- Formações diversas ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Consideramos que os recursos tecnológicos são atualmente uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, quer para apresentar conteúdos, quer para motivar e acompanhar os alunos em trabalhos de pesquisa.

Em síntese, todas as ações e cursos que frequentei foram importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo troca de saberes e experiências, uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula, e, principalmente, porque contribuíram para uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Para além das atividades letivas, exerci outros cargos que também tiveram um impacto positivo na atividade profissional, tais como delegada de grupo e diretora de turma.

A função de delegada de grupo

A participação nas reuniões de departamento curricular permitiu uma atualização constante de conhecimentos, de normas orientadoras e de todas as informações relevantes para o exercício da atividade profissional.

Através de várias atividades/projetos desenvolvidos houve um investimento na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. Em grupo de recrutamento, com os pares pedagógicos elaboramos planificações a longo e médio prazo, tendo em conta os meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Os instrumentos de monitorização dos resultados foram tratados em trabalho colaborativo no grupo de recrutamento, que se traduziu na partilha de conhecimentos e experiências. Refletiu-se sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, identificaram-se as dificuldades que foram surgindo e apresentaram-se estratégias de remediação no sentido da melhoria dos resultados.

O cargo de diretora de turma

Ao longo do percurso, no sentido de contribuir para uma atuação pedagógica mais eficaz, procurou-se sempre através de reuniões, contactos e entrevistas, fornecer informações a todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem (docentes, encarregados de educação, alunos).

O relacionamento com as turmas foi bastante positivo, baseando-se no diálogo, compreensão e troca mútua de saberes e experiências. As aulas foram um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, nomeadamente através da realização de exposições e trabalhos de projeto sobre várias temáticas tais como “Direitos Humanos”, “Direitos e deveres do consumidor” e “Portugal no contexto da União Europeia”.

Em suma, todas as formações e cargos que desempenhei foram profícuos, quer para a prática letiva, quer para a escola como organização.

Tal como outros professores, é óbvio que senti algumas dificuldades ao longo da carreira, principalmente no primeiro ano de docência e quando iniciei os cargos que me foram solicitados. Por tudo isto, concordamos com Silva (1997: 76), quando sugere a “criação, durante a formação inicial, de um espaço curricular que contemple aspetos de

índole prática, ligados a cargos que a vida profissional lhe irá exigir (delegado de grupo, diretor de turma, organização e gestão escolares, por exemplo).” Esta autora considera ainda que é urgente o desenvolvimento, nas escolas, de uma dinâmica de formação contínua capaz de mobilizar todos os intervenientes do processo educativo.

A propósito da importância da formação contínua para o desenvolvimento dos professores e consequentemente para a aprendizagem dos alunos, deixamos, para reflexão, as palavras sábias de Day (2001:319):

«Os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. São os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos a “aprender a aprender».

CAPÍTULO 3

A avaliação das Escolas

Sabemos que, todos os anos, muitos jovens que frequentam o ensino secundário não atingem as competências esperadas, acabando muitos deles por ingressar sem as devidas qualificações no mercado de trabalho. Atualmente, os jovens são os mais afetados pelo drama do desemprego em Portugal.

Nas economias atuais, cada vez mais competitivas e globalizadas, a escola desempenha um papel crucial na formação e qualificação do capital humano. Partido deste pressuposto, a educação/formação ao longo da vida é fundamental para o desenvolvimento económico e social de um país e tem vindo a tornar-se objeto de várias críticas, visando a melhoria dos resultados, quer em termos estatísticos do sucesso escolar, quer em termos de ganhos sociais, com a qualificação dos cidadãos para o mercado de trabalho.

Os desafios da mudança nas sociedades atuais requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação (alunos e professores) bem como no modo como a escola se organiza. Se não se verificar uma recolha constante de informação sobre o processo de avaliação das escolas e refletir sobre esta prática, não é possível garantir a consistência da aprendizagem organizacional e a melhoria efetiva das escolas.

Assim, a avaliação das escolas, tanto externa como interna, torna-se indispensável para garantir o alcance destes objetivos.

Neste capítulo procuramos compreender o impacto da avaliação interna e externa nos processos de melhoria da escola e qual a relação existente entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar.

3.1 A avaliação das escolas

Em Portugal, a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro instituiu “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com carácter obrigatório. No artigo 4º é referido que “a prossecução dos objetivos do sistema de avaliação desenvolve-se com base numa conceção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se

constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.”

A referida lei não teve efeitos significativos na avaliação das escolas, verificando-se que muitos dos processos usados atualmente são consequência do Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006.

Assim, a avaliação das escolas é hoje uma realidade que surge em consequência da pressão exercida no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência de prestação de contas, nomeadamente através de serviços próprios realizados pela Inspeção-Geral de Educação ou através da publicação dos resultados dos exames nacionais.

No artigo 5º da Lei n.º 31/2002 podemos constatar que “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.”

Deste modo, existem duas grandes formas de avaliação das escolas: autoavaliação (avaliação interna) e avaliação externa. No objeto de estudo que privilegiamos no nosso percurso profissional, referimo-nos a estas duas modalidades de avaliação.

Consideramos que, seja qual for a avaliação das organizações escolares, só faz sentido se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam de alguma forma perceber os pontos fracos e pontos fortes da organização para, com esse conhecimento, se poderem introduzir melhorias no sistema organizacional e relacional da escola. Partindo do princípio que a avaliação das escolas tem como principal objetivo a aprendizagem dos alunos e que uma parte substancial do seu trabalho depende da organização escolar que frequentam, então concordamos que é importante avaliar as escolas.

Muito se tem falado de avaliação, constatando-se que existem diferentes conceções de avaliação ao longo do tempo. Deste modo, Rosales (1992) cit. por Alves (2008:18) refere três concetualizações-tipo: “uma avaliação convencional que perdura até aos anos sessenta do século XX, vinculada a um paradigma positivista (avaliar é igual a medir); uma avaliação relacionada com o movimento de responsabilização social e de prestação de contas, emergente na década de setenta (avaliar é prestar contas) e uma avaliação mais compreensiva e holística a partir das duas últimas décadas do século passado (avaliar é compreender para melhorar).”

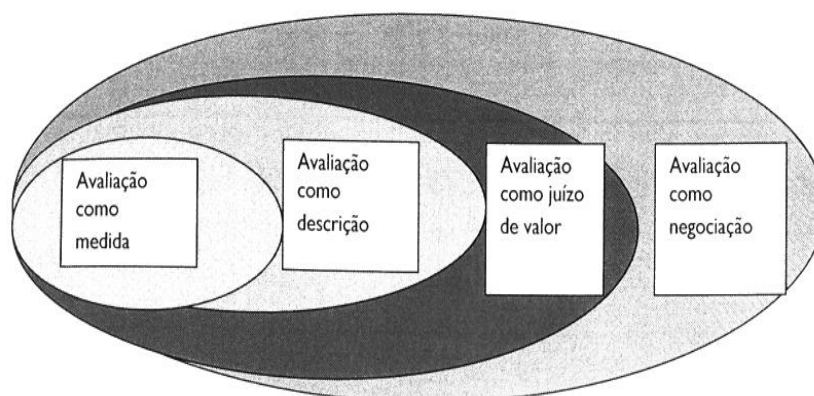
A seguir apresentamos, resumidamente, a evolução do conceito de avaliação segundo Alaíz *et al.* (2003: 11) de acordo com quatro gerações distintas:

“1.^a geração – marcada pela medição, em que avaliar e medir são sinónimas; 2.^a geração – a avaliação centra-se nos objetivos, procurando descrever os pontos fortes e pontos fracos do que é avaliado; 3.^a geração – a finalidade é emitir um juízo acerca da qualidade do que é avaliado; 4.^a geração – tem por finalidade encontrar discursos consensuais sobre o objecto da avaliação, recorrendo sempre a um processo de negociação.”

Na perspetiva destes autores a avaliação de 4.^a geração é a mais adequada à melhoria do desempenho das escolas, na medida em que “tem em conta os vários interesses em presença e dá-lhes voz criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades da escola e seus modos de organização e funcionamento.” (Alaíz *et al.* 2003: 12).

Em síntese, apresentamos na figura seguinte o progressivo enriquecimento do conceito de avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1998), cit. por Alves (2008: 50).

Figura 7-Representação do progressivo enriquecimento do conceito de avaliação



Fonte: Guba e Lincoln (1998), cit. por Alves (2008: 50).

Acreditamos que a ausência de negociação inicial pode dificultar o desenvolvimento da avaliação. Assim, é necessário que os elementos da comunidade escolar conheçam o tipo de avaliação que se vai realizar, o tipo de participação que vão ter e os métodos a utilizar. Sabemos que a recolha de dados é crucial para garantir uma avaliação rigorosa e precisa da complexa e multifacetada realidade das escolas.

Assim, de acordo com Guerra (2002: 279) os métodos a utilizar para a avaliação têm de ter as características que representamos, de forma esquemática, na figura 8.

Figura 8- Características dos métodos de avaliação.



Fonte: Esquema de elaboração própria, baseado em Guerra (2002: 279).

Fazendo a análise dos elementos que compõem este esquema, entendemos que na avaliação das escolas não se deve utilizar um único método (diversidade); os métodos têm de ser sensíveis à realidade complexa e plurifacetada das escolas (sensibilidade); não existem modelos uniformes, pois cada escola utilizará os métodos mais adequados tendo em conta as suas características (adaptabilidade); os resultados obtidos por um método podem servir para explorar a realidade através de outro (interatividade) e por fim, é possível realizar uma focalização progressiva na utilização dos métodos (gradação).

Guerra (2002: 280) realça a “importância que tem a aplicação rigorosa e sagaz dos métodos para obter uma informação rica, abundante e precisa.”

Na avaliação das escolas Alaíz *et al.* (2003:12) distinguem a avaliação formativa da avaliação sumativa, referindo que “ a avaliação sumativa informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projecto quando ele já está terminado, enquanto a avaliação formativa visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre”.

Somos de opinião que tanto a avaliação sumativa como a formativa são importantes, mas consideramos que o *feedback* fornecido pela avaliação formativa aos

vários intervenientes educativos sobre o desempenho da escola é um elemento importante a ter em conta no plano de melhoria da escola.

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1998: 145) defende que “para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino.” Deste modo, Perrenoud (1998:146) coloca “a avaliação no centro de um octógono, identificando oito dimensões inter-relacionadas” como mostra a figura 9.

Figura 9- A avaliação no centro de um octógono.



Fonte: Perrenoud (1998: 146).

Como podemos observar na figura 9 existem oito dimensões inter-relacionadas com a avaliação: relação escola/família; organização escolar; métodos de ensino; relação pedagógica; política institucional; currículo com os planos de estudo; sistema de seleção e orientação e expectativas pessoais e profissionais.

Avaliação das aprendizagens em contexto de sala de aula

De certo modo, os tipos de avaliação das escolas podem ser comparáveis aos da avaliação das aprendizagens em sala de aula. Constatando-se que os resultados dos alunos contribuem significativamente para a avaliação das escolas, entendemos que avaliação das aprendizagens merece um pouco da nossa atenção.

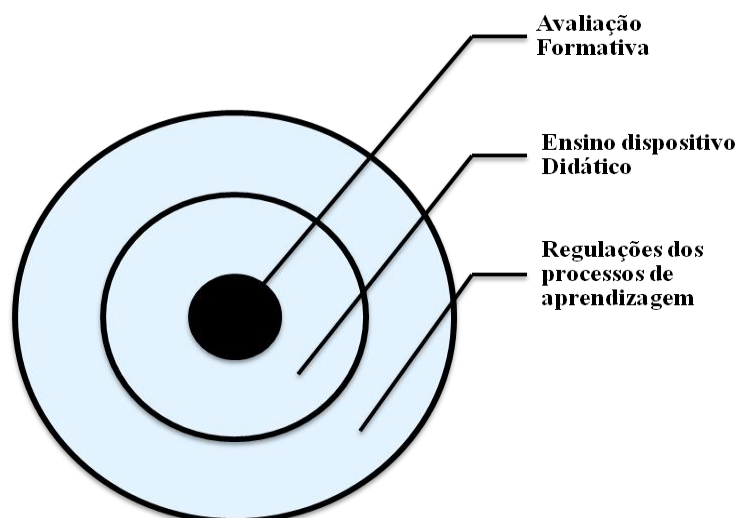
Em síntese, à luz de literatura consultada, podemos destacar os seguintes tipos de avaliação:

- Diagnóstica, no início ou em determinado momento do ensino;
- Formativa, ao longo do desenvolvimento do ensino;
- Sumativa, no fim de períodos mais ou menos prolongados de atividade.

Consideramos que a avaliação formativa é aquela que permite ao professor verificar se os dispositivos utilizados são adequados; verificar se e como se realizam as aprendizagens e proceder às regulações convenientes, ou seja, introduzir eventuais alterações ou ajustamentos. Deste modo, preconizamos a posição de Perrenoud (1998: 145) ao colocar-se “na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação *formativa*, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar.”

A propósito da avaliação formativa, Perrenoud (1998:114) considera três campos de pesquisa: “regulações dos processos de aprendizagem, o dispositivo didático e a avaliação formativa”. Estes campos correspondem a três subconjuntos e podem ser representados na figura 10.

Figura 10 - A avaliação formativa



Fonte: Perrenoud, 1998: 114.

Analizando a figura 10, podemos encontrar três subconjuntos: regulações dos processos de aprendizagem, no mais vasto campo; no campo intermédio, temos o dispositivo didático que estimula e regula certas aprendizagens consideradas essenciais e, no campo mais restrito, de acordo com Perrenoud (1998:114), temos “certas condutas ditas de avaliação formativa, caracterizadas por modos específicos de coleta de informações e de ação (...) que podem constituir o objeto de uma reflexão”.

Entendemos que, no percurso de avaliação dos alunos, os critérios de avaliação exigem a partilha de ideias e práticas sobre a prossecução de objetivos de aprendizagem e o domínio de competências a desenvolver. Assim, é importante que os critérios sejam bem definidos pelos professores e negociados com os alunos. A não explicitação e/ou não partilha dos critérios de avaliação tem consequências negativas no processo de aprendizagem, nomeadamente uma insuficiente orientação do aluno pelo professor e insuficiente regulação das suas aprendizagens. A este propósito, Méndez (2002:18) refere que “ a avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu percurso, durante o qual se organiza a *publicidade* e o conhecimento dos critérios a aplicar.”

Tendo em conta a nossa experiência profissional, constatamos que explicitar os critérios de avaliação nem sempre é tarefa fácil, dependendo da modalidade de avaliação, dos objetivos a atingir, das estratégias e atividades a desenvolver, daquilo que se pretende avaliar (domínio cognitivo ou sócio afetivo). Deste modo, a planificação da

avaliação (o que, como e quando se avalia) deve fazer parte integrante da planificação didática.

Assim, se o objetivo é regular e orientar as aprendizagens defendemos que se devem utilizar critérios de incidência formativa, que indiquem com clareza e objetividade as tarefas a realizar. Se pretendemos avaliar os produtos obtidos utilizamos critérios de incidência sumativa.

Somos de opinião que, seja qual for a modalidade de avaliação, ela só faz sentido se contribuir para melhorar as práticas pedagógicas, verificar a aprendizagem dos alunos, conhecer as suas dificuldades e encontrar as estratégias que se devem utilizar para as superar.

Em síntese, a avaliação deverá ser uma prática pedagógica contínua, integrada no processo de ensino-aprendizagem, e deverá incidir não só sobre os produtos mas igualmente sobre os processos, devendo assumir um caráter formativo e educativo.

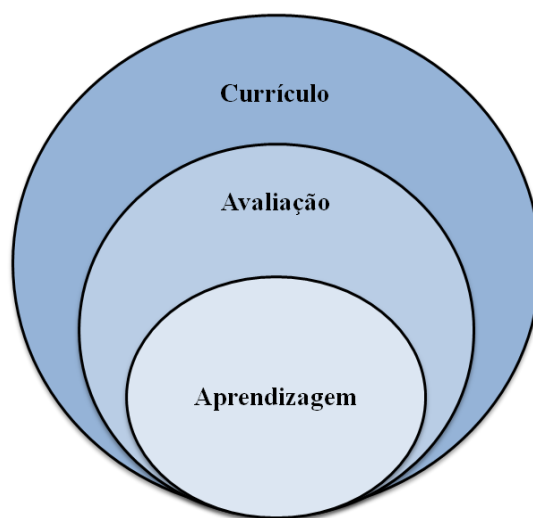
Interligação entre avaliação, aprendizagem e currículo escolar

O currículo pode ser concebido de várias maneiras. Entendemos que o currículo escolar é o conjunto dos conteúdos das várias disciplinas, das competências cognitivas e sócio-afetivas e dos métodos de ensino, incluindo estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

De acordo com Méndez (2002:18) “a avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser *processual, contínua, integrada* no currículo e, com ela, a aprendizagem.”

Esta relação de interdependência entre avaliação, aprendizagem e currículo pode ser representada de, forma esquemática, na figura 11.

Figura 11: Interligação entre avaliação, aprendizagem e currículo.



Fonte: Figura de elaboração própria, baseado em Méndez (2002:18).

Partindo do princípio que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem e que ambas fazem parte do currículo escolar, então reconhecemos que existe uma relação de interdependência entre estes três conceitos.

Se considerarmos que o objetivo principal da avaliação é fornecer informações acerca das aprendizagens, então a avaliação não deverá ser realizada apenas no final de um processo (uma unidade de tempo ou de conteúdo), sob pena de perder o seu propósito. No entender de Méndez (2002:18) se fizermos “da avaliação um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno (...).”

Numa perspetiva de educação permanente e contínua, Cardinet (1993: 22) destaca três **funções da avaliação**: “regular, orientar e certificar.”

De acordo com este autor, a função de regulação implica “a definição de certo número de objectivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e, consequentemente, a definição das atividades de correção.” (idem: 23)

A função de orientação informa o aluno sobre as escolhas vocacionais e profissionais. “Que outra instituição poderá assegurar, melhor que a escola, essa orientação contínua?” (idem: 24).

Tendo em conta a função de certificação, Cardinet (1993: 25) defende que “muitos exames são ainda concebidos, actualmente, com carácter selectivo, como meio de impedir a entrada excessiva de candidatos em certas profissões.”

Na nossa opinião, todas as funções da avaliação apresentadas são importantes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desde que contribuíssem para o sucesso educativo dos alunos. Relativamente aos exames, para além de assumirem um *carácter seletivo*, permitem avaliar apenas uma parte das competências e aprendizagens adquiridas pelos alunos. Este tema será desenvolvido mais à frente.

As finalidades da avaliação das escolas

Para que avaliar as escolas?

Várias finalidades têm sido atribuídas à avaliação educativa. À luz de literatura consultada apresentamos, resumidamente, algumas das finalidades da avaliação:

- Diagnosticar
- Medir
- Classificar
- Comparar
- Selecionar
- Hierarquizar
- Sancionar
- Acreditar
- Exigir
- Aprender
- Dialogar
- Compreender
- Explicar
- Melhorar
- Motivar
- Retificar
- Refletir

Guerra (2002: 271) defende que “a finalidade última da avaliação e a origem da sua existência é o melhoramento da prática que se realiza na escola. A avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. De igual forma, também não tem um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática.”

3.2 A avaliação interna (autoavaliação)

O Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, não só introduz alterações ao Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, como ainda reforça o papel da autoavaliação. O Relatório de Autoavaliação é aí definido como “o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (Art.º 9, nº 2, c)).

Entendemos que a autoavaliação das escolas é uma avaliação da iniciativa interna da comunidade educativa e que deve ter como finalidade principal a melhoria das práticas educativas.

Tendo em conta a literatura consultada, existem várias definições de autoavaliação da escola. Destacamos, seguidamente, algumas delas. Assim, Alaíz (2003: 16) define a avaliação interna (autoavaliação) como “a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e possibilitar a elaboração de planos de melhoria.”

Por sua vez, Scheerens (2004: 103) apresenta-nos uma definição simples de autoavaliação da escola: “trata-se de um tipo de avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da própria organização.”

De acordo com Leandro (2002), cit. por Fialho (2009:8) podemos destacar as seguintes vantagens da autoavaliação das escolas:

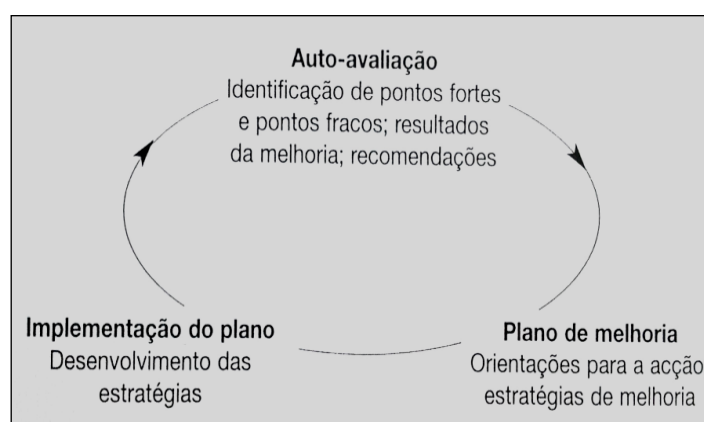
- “É uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola, num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, permitindo traçar planos de ação consistentes com o Projeto Educativo, que conduzirão às referidas melhorias ou, até mesmo, à reformulação deste;
- É uma metodologia válida a todos os níveis da escola, podendo ser aplicada parcialmente ou à escola como um todo;
- É uma forma de alinhar os objetivos e metas da escola configurados no seu Projeto Educativo, com a política e estratégia definidas;

- É uma boa prática de gestão de processo de melhoria, promovendo o trabalho em equipas multidisciplinares e a participação e envolvimento de todas as pessoas, em particular dos professores nos diferentes níveis da gestão curricular;
- É uma forma de motivar as pessoas, assegurando a partilha e um retorno contínuo de informação que permitirá a melhoria das práticas;
- É um processo que poderá promover o intercâmbio de práticas de melhoria contínua ao nível dos vários órgãos de administração e gestão da escola;
- É uma forma de fomentar e integrar iniciativas de melhoria da qualidade no funcionamento corrente da escola.”

Reconhecendo a utilidade da autoavaliação, Fialho (2009:9) refere que “a autoavaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com vista a tomar decisões e subsequentemente a elaborar planos de acção e melhoria contínua que contribuam para a qualidade da educação.”

O processo de utilização dos resultados da autoavaliação na melhoria eficaz da escola é considerado por Alaíz (2003:113) como um “processo que se pode tornar cíclico”. Este processo pode ser representado, esquematicamente, na figura 12.

Figura 12- Ciclo da melhoria



Fonte: Alaíz (2003:113).

Tendo em conta a figura 12, verificamos como se pode passar da autoavaliação ao plano de melhoria da escola, deste para a sua implementação e novamente à autoavaliação, através de um processo cíclico de melhoria.

Em síntese, entendemos que são múltiplas as razões que justificam a autoavaliação nas escolas, nomeadamente a apresentação de recomendações, com base na recolha e análise dos resultados, para o seu plano de melhoria, reforçando assim a função formativa da avaliação. Com base nestas recomendações, as escolas podem desenvolver mecanismos que permitam dar respostas, em tempo oportuno, aos problemas que enfrentam.

3.3 A avaliação externa

Muitos sistemas educativos europeus, incluindo Portugal, têm passado por várias mudanças nas últimas décadas, concretamente uma maior autonomia, prestação de contas e responsabilidade para as escolas.

Entendemos que a avaliação externa está associada à crescente autonomia das escolas, constatando-se que estas passam a ter uma maior responsabilização pelos resultados escolares e uma maior preocupação com a qualidade do ensino e das aprendizagens. Deste modo, através da avaliação externa, os governos procuram garantir uma educação de qualidade e verificar se as escolas utilizam os recursos humanos, materiais e financeiros de forma eficaz. Como exemplo deste tipo de avaliação podemos referir o trabalho realizado pela IGE (Inspeção-Geral da Educação) que se concretiza através da realização de relatórios de atividade.

Existem várias definições do conceito de avaliação externa. No entender de Alaíz (2003:16) “a avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.”

A emergência do paradigma da educação *contábil* a partir do início da década de oitenta, veio valorizar as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação. A este propósito, Lima (1997:55) entende que “a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade).”

Desta forma, os resultados dos exames (avaliação externa) fornecem apenas informações sobre os produtos obtidos e não sobre os processos, desvalorizando mais uma vez o carácter formativo da avaliação.

Apresentamos, resumidamente, os **objetivos da avaliação externa**, de acordo com Azevedo (2007b: 2):

- “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.”

Vários autores reconhecem as vantagens da avaliação externa, nomeadamente Macbeth et al. (2005:169-170) defendem que a avaliação externa

“pode impulsionar a melhoria da escola ao fornecer dados comparativos que podem depois ser usados como um instrumento de gestão para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras escolas. A avaliação externa pode dar informação de retorno às escolas sobre os seus pontos fortes e fracos, gizando planos de acção, oferecendo apoio ou recursos para que atinjam os seus objectivos.”

Deste modo, entendemos que a pressão exercida pelos *rankings* das escolas através da comparação dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de todas as escolas do país leva à necessidade de cada escola refletir sobre a qualidade das suas práticas educativas, contribuindo assim para a implementação de programas de melhoria.

O Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio refere que “apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projectos no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola; o Projecto Qualidade XXI; o Programa de Avaliação Integrada das Escolas; o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais; o Programa AVES- Avaliação de

Escolas Secundárias e o Projecto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas.”

A IGE (Inspeção Geral de Educação) é atualmente o órgão responsável pela avaliação externa das escolas em Portugal. No passado desenvolveu diversos projetos, nomeadamente o programa de *Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)*. De acordo com Fialho (2009:5) este programa “permitia destacar os pontos fortes e fracos da escola, prestar contas do desempenho do sistema educativo e encorajar as escolas a desenvolverem processos de auto-avaliação.”

Entre 2005 e 2006, a IGE desenvolve um novo projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da auto-avaliação das escolas - *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas* que “visava, por um lado, desenvolver uma atitude crítica e de auto-questionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de auto-avaliação” (Fialho, 2009:5).

O atual programa de *Avaliação Externa das Escolas* é da iniciativa do ME (Ministério da Educação) e baseia-se nos referenciais de autoavaliação e avaliação externa construídos pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE) criado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio. Assim, em paralelo à avaliação externa, a IGE criou um grupo de trabalho que preparou e disponibilizou, na sua página na internet, informação relevante para as escolas.

De acordo com Formosinho (2010: 45) o programa de *Avaliação Externa das Escolas* incide sobre dezanove fatores organizados em cinco domínios-chave de avaliação:

- **“Resultados:** sucesso académico, valorização dos saberes e da aprendizagem, comportamento e disciplina e participação e desenvolvimento cívico;
- **Prestação do serviço educativo:** articulação e sequencialidade, diferenciação e apoios, abrangência do currículo, oportunidades de aprendizagem, equidade e justiça, articulação com as famílias e valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar;
- **Organização e a gestão escolar:** conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade, gestão dos recursos humanos, qualidade e acessibilidade dos recursos e ligação às famílias;

- **Liderança:** visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação e parcerias, protocolos e projetos;
- **Capacidade de autorregulação e progresso da escola:** autoavaliação e sustentabilidade do progresso.”

A qualidade das escolas na avaliação externa (2006-2011)

A IGE, enquanto entidade responsável pela AEE em 2006-2011, acumulou um património de conhecimentos que o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE) considerou relevante na preparação de um novo ciclo de avaliação. Deste modo o GTAE selecionou uma síntese das boas práticas identificadas nas escolas que até à data tinham obtido a classificação de *Muito Bom* nos cinco domínios avaliados. De entre essas práticas destacam-se as seguintes, de acordo com o relatório final do GTAE (IGE, 2011: 20):

- “A preocupação central com o progresso das aprendizagens dos alunos, com os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato;
- As práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, oferta formativa diferenciada;
- A valorização de formas de trabalho cooperativo entre docentes e de supervisão da prática letiva em sala de aula;
- A organização da escola que favorece a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação;
- Uma liderança clara e que dá espaço e até suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão;
- A valorização dos progressos alcançados e a capacidade de os assinalar;
- As regras claras e um ambiente de disciplina e respeito;
- A informação que circula, o que é especialmente relevante na construção dos agrupamentos de escolas como organizações;
- O esforço na autoavaliação, construindo uma equipa com este propósito, adotando instrumentos, mesmo que simples, de observação e acompanhamento.”

Segundo o GTAE (IGE, 2011: 20) “estes tópicos constituem referentes sólidos, porque baseados em evidências, para a caracterização de uma escola de qualidade em Portugal.”

Para trilhar este caminho rumo a uma escola de qualidade consideramos que as escolas têm de por em prática processos de autoavaliação eficazes que permitam obter um *feedback* constante sobre as práticas educativas, nomeadamente através da análise dos resultados e da pressão exercida através da avaliação externa para a melhoria.

3.4 Autoavaliação (avaliação e interna) e avaliação externa

Partindo do pressuposto que a promoção da autoavaliação das escolas é um dos objetivos da avaliação externa, a IGE atribui especial atenção a esta vertente do ciclo de avaliação e melhoria das escolas. Os relatórios anuais do Programa de Avaliação Externa das Escolas têm realçado a relação da avaliação externa com a autoavaliação. Assim, no relatório de AEE correspondente ao período 2009-2010 (IGE, 2010: 60) é referido que:

“Um dos objectivos deste Programa de avaliação externa é precisamente o de *articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas*. Neste sentido, a auto-avaliação é um ponto de partida do trabalho de avaliação externa e constitui um domínio específico de apreciação em cada relatório de escola; por outro lado, os sucessivos relatórios anuais do Programa de Avaliação Externa das Escolas têm realçado a relação da avaliação externa com a auto-avaliação, designadamente numa perspectiva de efectividade da avaliação e de capacitação institucional das escolas.”

Somos de opinião que a existência de modelos de avaliação externa podem complementar a avaliação interna desde que, em conjunto, contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a melhoria da escola que se deseja aprendente. Deste modo é necessário saber em que medida cada uma das formas de avaliação tem em conta os resultados e o contributo da outra.

Azevedo (2007a:15) explica a relação entre a avaliação externa e avaliação interna referindo que “em certos casos, são processos independentes, ora paralelos, ora complementares; noutros casos são interdependentes, quando a avaliação externa assenta em parte nos juízos estabelecidos pela avaliação interna, quando uma e outra

interagem, aproveitando mutuamente as conclusões ou quando a avaliação externa consiste na supervisão do processo de avaliação interna.”

Consideramos que uma parte significativa do sucesso da avaliação externa depende dos intervenientes internos das organizações avaliadas, mas reconhecemos que por vezes, os avaliadores externos podem não fornecer a informação de que a organização necessita devido à falta de conhecimento que estes têm da realidade da escola avaliada.

No entanto, Alaíz et al. (2003: 20) defendem a contribuição de agentes externos através de parcerias várias como, por exemplo, um “amigo crítico” ou colegas de outras escolas, referindo que o “conceito de auto-avaliação não significa de modo nenhum que o procedimento auto-avaliativo se separe do exterior e se dobre sobre si mesmo. O olhar descentrado de um interveniente externo permitirá introduzir um distanciamento que a implicação dos actores torna difícil.” Nesta perspetiva, entendemos que a avaliação externa garante maior objetividade relativamente à avaliação interna, dado o distanciamento dos avaliadores em relação à organização escolar.

Em síntese, a avaliação das escolas, seja de carácter interno ou externo, deve constituir um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, como podemos observar através da representação esquemática na figura 13.

Figura 13- Relação entre avaliação externa, autoavaliação e melhoria da escola.



Fonte: Esquema de elaboração própria

Entendemos por **melhoria** um processo em que a escola:

- Melhora os resultados dos alunos;
- Dá ênfase aos processos de ensino-aprendizagem;
- Desenvolve a capacidade para aceitar a mudança, tendo em conta as condições internas;
- Define os seus princípios orientadores;
- Investe no seu desenvolvimento;
- Define estratégias específicas para alcançar os objetivos;
- Monitoriza e avalia os seus níveis de desempenho e reflete sobre os resultados obtidos;
- Utiliza os resultados da avaliação externa para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 4

Os Exames Nacionais do Ensino Secundário como modelo de avaliação externa

Nesta etapa da nossa vida profissional, para além das formações que adquirimos, refletir sobre um dos incidentes que marcou o nosso percurso é algo que poderá contribuir para o nosso desenvolvimento profissional, não esquecendo que, na prática letiva, tivemos sempre como objetivos o sucesso escolar dos alunos e a contribuição para o plano de melhoria da escola. Referimo-nos aos Exames Nacionais do Ensino Secundário como modelo de avaliação externa, concretamente ao exame da disciplina de Economia A. Este foi apenas um dos vários incidentes mais marcantes, pois a vida dos professores está repleta de *incidentes críticos*. No entender de Rosales (1992: 15) estes são “considerados como situações ocasionais em que se rompem as rotinas do desenvolvimento normal do ensino, pondo-se à prova as capacidades de reflexão/avaliação e de decisão do professor, sendo, portanto, muito significativos como preparação profissional e para o aperfeiçoamento.”

Somos de opinião que os incidentes críticos são todas as situações que podem ocorrer na sala de aula ou em contextos relacionados com a escola, que fogem à norma, isto é, são situações em que há comportamentos e atitudes dos alunos ou de outros elementos relacionados com a comunidade escolar que merecem uma atenção especial, por parte dos professores e das lideranças. Seleccionamos os exames nacionais, quer pelo impacto que tiveram na prática pedagógica, em sala de aula, quer em contexto da organização escolar como elemento de avaliação externa.

Com as classificações obtidas nos exames (CE) e as classificações internas finais (CIF), os alunos são, de certo modo, seleccionados para frequentar o ensino superior. Daí a grande responsabilidade dos docentes que têm esta árdua tarefa de preparar os alunos para uma etapa que define o seu futuro académico e profissional.

Serão os exames um bom instrumento de avaliação externa?

4.1 Enquadramento legal dos exames nacionais

A escolaridade obrigatória, facilitando a todos o acesso à escola, levou à necessidade de regulação e controlo da qualidade do ensino e à reintrodução dos exames nacionais, após terem sido extintos a partir de 1974, tendo prevalecido, nas duas décadas seguintes, uma avaliação das aprendizagens essencialmente interna. Com a

criação do Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de outubro, os exames nacionais foram novamente introduzidos no final do ensino secundário, no ano letivo de 1995/1996.

Atualmente, de acordo com o Despacho Normativo n.º 5/2013, de 8 de abril, é ao Júri Nacional de Exames (JNE) que compete, entre outras funções, “coordenar e planificar a realização das provas finais de ciclo, dos exames finais nacionais, dos exames a nível de escola equivalentes aos nacionais, das provas de equivalência à frequência dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e organizar a respetiva logística” (artigo 5º). Em articulação com o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), compete ao JNE “desenvolver durante o processo de realização de provas de avaliação externa os procedimentos adequados para garantir a segurança, a confidencialidade e a equidade” (artigo 5º, alínea m).

Por sua vez, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) é responsável pela organização do serviço de classificação das provas de avaliação externa assegurando “o apoio logístico e informático necessário ao funcionamento das delegações regionais do JNE e dos agrupamentos de exames da respetiva área” (artigo 6º, alínea e). O mesmo despacho evidencia que, para a distribuição do serviço de classificação das provas e exames, “compete ao presidente do JNE nomear, em cada agrupamento de exames, os professores classificadores para cada disciplina com exame final nacional do ensino secundário, de entre os docentes que integram a bolsa de professores classificadores, constituída pelo GAVE” (artigo 6º, alínea c).

De acordo com o JNE (2013:6) as escolas devem divulgar a todos os interessados “as normas a observar no processo de avaliação externa das aprendizagens”, as quais são constantes da NORMA 02/JNE/2013.

Deste modo, o Ministério da Educação, através de diversos organismos e entidades, acompanha todo o processo de realização dos exames nacionais, pressupondo equidade para todos os alunos que os realizam. Destacamos, de acordo com a legislação consultada, os seguintes organismos:

- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) concebe e realiza as provas de exame e supervisiona o processo de classificação;
- Júri Nacional de Exames (JNE) elabora o regulamento e controla os mecanismos operacionais;

- Direcção-Geral da Educação (DGE) tem por missão coordenar a planificação das diversas provas e exames;
- Inspeção Geral da Educação (IGE) verifica se os procedimentos estão em conformidade com os regulamentos, junto das escolas, de modo a garantir condições de igualdade para todos os alunos;
- Editorial do Ministério da Educação (EME) responsabiliza-se quer pela impressão das provas, quer pela sua distribuição nas escolas a nível nacional;
- Forças de segurança: GNR (Guarda Nacional Republicana) e PSP (Polícia de Segurança Pública) colaboram com a EME na distribuição das provas.

Para além dos organismos mencionados, há que acrescentar, em cada escola onde se realizam as provas, o secretariado de exames, os professores envolvidos na vigilância e classificação, bem como todos os agrupamentos de exames necessários para o processo se realizar.

A divulgação pública dos resultados dos exames nacionais constitui uma informação relevante sobre o desempenho das escolas, nomeadamente no que se refere à diferença entre os resultados dos exames e a avaliação interna das aprendizagens. No entanto, concordamos com Stoll e Fink (1995), cit. por Lima (2008: 36), quando defendem que

“A utilização real de quaisquer dados de avaliação não deveria servir para fazer comparações invejosas entre as escolas; ela deveria permitir que cada escola avaliasse o ponto em que se encontra, determinasse as áreas em que necessita de melhorar e, depois de ter agido sobre essas áreas, avaliasse se conseguiu ou não fazer os progressos almejados”.

Sendo assim, a publicação do desempenho das escolas, para além de fornecer informações importantes aos pais, no momento em que escolhem a escola secundária para os seus filhos, promove a prestação de contas e faculta informações aos estabelecimentos de ensino que lhes permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Como elo de ligação e de certificação entre a escola e a restante sociedade existem várias características que têm sido reconhecidas aos exames nacionais. Apresentamos, em síntese, as seguintes:

- São elaborados por entidades externas à escola;
- São elaborados a partir do programa das disciplinas sujeitas a exame, atribuindo mais importância ao conhecimento dos conteúdos do que à forma como foram adquiridos, desvalorizando a avaliação formativa;
- São iguais para todos os alunos, sendo corrigidos de forma anónima, de modo a garantir equidade, objetividade e imparcialidade dos resultados;
- A maior parte dos exames têm como funções certificar, controlar e seleccionar;
- O conteúdo, os critérios de classificação e os resultados dos exames são tornados públicos.

4.2 Validade e fiabilidade dos resultados

Sabemos que a mesma realidade pode ser interpretada de várias formas, dependendo do sujeito que a observa. Nesta perspetiva, acreditamos que a mesma prova de exame, se corrigida por vários classificadores, pode ter classificações diferentes, dependendo, por exemplo, da forma como cada classificador interpreta os critérios de classificação, como veremos mais à frente.

Vários autores consideram que a validade e fiabilidade são dois conceitos que surgem associados ao ato de medir.

Validade dos exames

De acordo com Landsheere (1979: 201) “tornar válido um exame é provar que ele mede efectivamente aquilo que se propôs medir”. Deste modo, entendemos que a validade de um exame tem a ver com a precisão com que ele mede aquilo que se propõe medir.

Para alguns autores, um exame é válido se incidir sobre uma parte significativa de conteúdos do programa de uma disciplina. Nesta linha de pensamento, Alves (2008: 22) refere que “a validade conjuga-se em relação com o programa que serve de referencial ao ensino e à aprendizagem.”

Tendo em conta a literatura sobre esta temática, existem vários tipos de validade, nomeadamente:

- Validade de conteúdo se o conteúdo do exame está de acordo com o programa e constitui uma amostra representativa e relevante do conteúdo (área científica) que se pretende medir.
- Validade de prognóstico se referida a um critério, por exemplo um exame que dá acesso a um novo ciclo de estudos, com base na classificação obtida;
- Validade de constructo tem a ver com a coerência e equilíbrio global da prova.

No passado, considerava-se que um exame era válido se avaliava realmente aquilo para que foi construído. No entanto, a validade é hoje encarada como um novo conceito relacionado com as interpretações que os avaliadores fazem dos resultados dos testes e exames e com as suas consequências sociais.

Como refere Pais (1998) cit. por Alves (2008: 22):

“Trata-se, sem dúvida, de uma nova conceção que obriga a reequacionar o conceito de avaliação justa - válida - ao introduzir explicitamente a questão dos valores e das consequências sociais da avaliação (...)”

Na perspetiva deste autor, o conceito de validade tem de ter em conta a natureza e o conteúdo das deduções que os avaliadores fazem a partir dos resultados, procurando assim contextualizar e humanizar o conceito de validade.

Segundo Alves (2008:100) “os exames assumem uma grande centralidade social não pelo que são em termos pedagógicos e educativos, mas pelo que representam”.

Somos de opinião que é indiscutível o valor social que os exames representam, quer como meios de prestar contas, quer como forma de comparar resultados entre os alunos e as escolas. Deste modo consideramos que o processo de realização dos exames causa sempre impacto em diversos domínios, nomeadamente no modo como as escolas se organizam para prestar contas dos resultados obtidos; no modo como os professores desempenham as suas funções na sala de aula para prepararem os alunos para o exame final; na vida escolar dos alunos e na credibilidade do sistema educativo em geral.

Fiabilidade dos exames

A maior parte dos investigadores educacionais que estudaram esta temática considera que a fiabilidade de um teste ou de um exame nacional tem a ver com a consistência dos seus resultados. Tendo em conta as repercussões dos resultados dos exames no percurso académico dos alunos, então reconhecemos que a fiabilidade dos mesmos tem uma importância acrescida. Nesta linha de pensamento, Alves (2008:27) refere que “sendo uma prova de exame nacional, um instrumento de medida a que se recorre para avaliar determinadas competências, a classificação que lhe é atribuída deve apresentar um elevado grau de exactidão.” No entanto, concordamos que, seja qual for a medição, ela está associada à existência de erro. No entender de Alves (2008:27) este erro, designado por “erro de medição, diminui a exactidão da classificação atribuída.”

Apresentamos, no quadro 1, as categorias, os domínios e os indicadores que revelam problemas de fiabilidade, de acordo com Alves (2008: 28). Destacam-se quatro grandes categorias de problemas de fiabilidade:

- Relativa ao instrumento (exame): imprecisão/ambiguidade na redação do enunciado e dos critérios de classificação;
- Relativa ao processo de aplicação da prova: condições físicas e ambientais em que a prova é realizada;
- Relativa ao aluno: a disposição física e/ou psíquica do aluno, por exemplo.
- Relativa ao classificador.

Para cada uma das categorias apresentadas existem vários domínios e indicadores conforme podemos observar no quadro 1.

Quadro 1: Categorias, domínios e indicadores de problemas de fiabilidade.

Categoria	Domínio /indicador
A. Relativa ao instrumento	1.Redacção da tarefa Falta de rigor na linguagem utilizada no enunciado da tarefa. Ambiguidade de termos ou conceitos Ausência ou insuficiência de critérios de realização 2. Materiais Pertinência Relevância Clareza Simplicidade Qualidade gráfica 3. Critérios de classificação Imprecisão/ambiguidade na redacção Complexidade/dificuldade de aplicação 4. Natureza e deficiências da escala
B. Relativos ao processo de aplicação da prova	1. Deficientes condições em que a prova é aplicada
C. – Relativos ao classificador	. Personalidade . Experiência . Estereotipia . Critérios implícitos . Hierarquia de critérios . Momento em que se efectua a classificação . Duração das sessões de classificação . Intervalo entre as sessões de classificação . Condições físicas (calor, ruído, ocupação do espaço...) . Efeitos de contraste e de assimilação . Informação sequencial . Ancoragem . Modelo de referência . Critérios ocultos . Efeito de halo
– Relativas ao aluno	. Instabilidade e características pessoais . Modo de reacção a situações de testagem . Saúde

Fonte: Alves (2008: 28).

De acordo com Alves (2008) o professor classificador pode ser influenciado por vários fatores que se podem refletir na classificação dos exames, nomeadamente:

- Personalidade e experiência – uns são mais severos e outros são mais benevolentes na sua classificação;
- Estereotipia – uma ideia pré-concebida sobre o aluno; as concepções educativas, sociais, raciais e até estéticas que podem condicionar a classificação (podem incluir-se nos critérios ocultos);
- Efeito de halo – tendência para deixar que determinadas características do aluno ou do teste contaminem a classificação – por exemplo, se as

respostas evidenciam um bom desempenho, ou se o aluno é muito bom, o classificador tende a desvalorizar uma resposta que evidencie um desempenho de menor qualidade, e vice-versa;

- Critérios implícitos/ocultos – por exemplo, a forma como cada classificador interpreta os critérios; a hierarquização dos critérios;
- Sessões de classificação – o momento em que classifica, a duração da sessão, o intervalo entre as sessões;

Deste modo, o exame permite que a seleção de candidatos ao ensino superior possa estar dependente de outros fatores que não apenas os conhecimentos ou as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Para diminuir o grau de subjetividade, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), responsável pela organização dos exames, tem elaborado critérios gerais e específicos de correção das provas, utilizando níveis de desempenho que servem de referência aos professores classificadores. O GAVE, enquanto entidade acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, promove ações de formação para professores dos ensinos básico e secundário no domínio da avaliação educacional. Neste contexto, promove também anualmente ações de formação para supervisores da classificação, tendo como principal objetivo aumentar a fiabilidade da classificação das provas, uma vez que se pretende garantir uma aplicação rigorosa dos critérios de classificação definidos.

Deste modo, a fiabilidade das classificações pode ser aumentada se forem utilizados processos de moderação que minimizem a interferência de alguns dos fatores que a comprometem. A seguir, apresentam-se alguns processos de moderação frequentemente utilizados, de acordo com o GAVE:

- Formação de classificadores;
- Resolução e análise da prova antes de se iniciar a classificação;
- Análise detalhada dos critérios de classificação;
- Classificação das provas item a item, ou grupo a grupo.

No presente ano letivo, o GAVE oferece ações de formação aos professores que integram a BPC (Bolsa de professores classificadores) dos exames nacionais do ensino secundário, relativas ao terceiro ano do programa de formação iniciado em 2010/2011.

4.3 A função de classificadora de exames nacionais: análise de um incidente que marcou o nosso percurso profissional

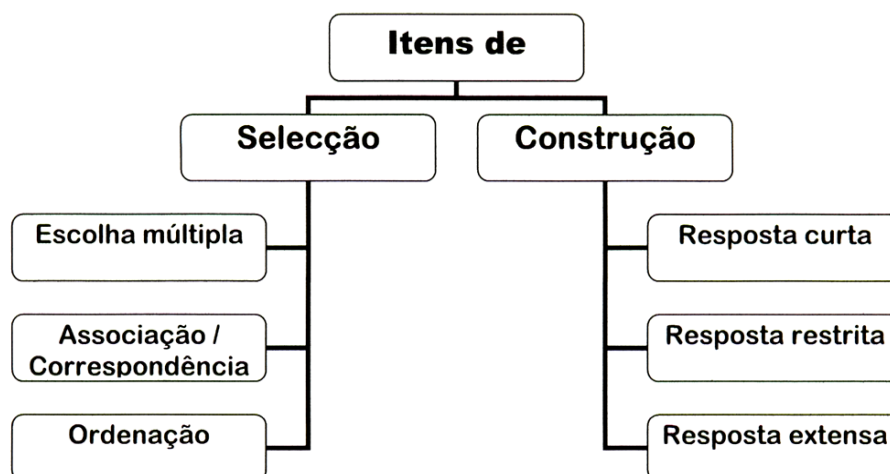
Fazendo parte da atual Bolsa de Professores Classificadores criada pelo GAVE, consideramos oportuno fazer a análise do contributo da formação realizada para a qualidade do desempenho das funções de classificadora e da nossa experiência relativa ao processo de correção de exames. Assim, consideramos que a formação no âmbito da referida Bolsa tem permitido refletir sobre a forma como cada classificador interpreta os critérios de classificação e a sua hierarquização e, de certo modo, para melhorar a qualidade na classificação das respostas. Apesar de tentarmos ser o mais objetivos possível na aplicação dos critérios gerais e específicos, reconhecemos que existem fatores que afetam a fiabilidade intersubjetiva, nomeadamente a personalidade, o cansaço e os critérios implícitos/ocultos. É de salientar que a resposta de um aluno ao mesmo item quando corrigido por vários classificadores pode ter diferentes classificações, como pudemos constatar através da realização de tarefas práticas durante a formação.

Todos os anos o GAVE envia, em tempo oportuno, aos professores classificadores um documento informativo que visa divulgar as características das provas de exame nacional do ensino secundário. De acordo com o GAVE (2012: 5) a prova de Economia A inclui “itens de seleção (de escolha múltipla) e itens de construção (de resposta curta, de resposta restrita e de resposta extensa) ”.

A partir do ano escolar de 2010/2011, a referência a itens de resposta fechada e a itens de resposta aberta foi substituída por uma nomenclatura que prevê itens de seleção e itens de construção, respetivamente.

Os tipos de itens que integram as provas de exame nacional podem ser representados, esquematicamente, na figura 13.

Figura 14- Tipologia de itens



Fonte: GAVE (2011: 2)

Os itens de seleção são aqueles em que o aluno escolhe a resposta a partir de várias hipóteses dadas no próprio item, como é o caso dos itens de escolha múltipla. Enquadram-se nesta classe, para além dos itens de escolha múltipla, os de associação/correspondência, os de ordenação e alguns complementamentos.

Os itens de construção são aqueles em que o aluno produz a resposta, seja esta mais simples ou mais complexa. Nos itens de resposta curta, as respostas corretas são classificadas com a cotação total do item, não havendo lugar a classificações intermédias, sendo portanto mais fáceis de corrigir.

Nos itens de resposta extensa, a classificação a atribuir traduz a avaliação do desempenho no domínio específico da disciplina e no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa.

A propósito da tipologia de itens, Landsheere (1979: 105) distingue resposta aberta de fechada, referindo que na resposta aberta “o aluno responde espontaneamente, utilizando o seu próprio vocabulário”, enquanto na resposta fechada “o aluno é levado a operar uma escolha entre várias respostas possíveis”. Landsheere (1979:106) considera que “nos itens de resposta aberta o aluno tenta provar duas coisas: o conhecimento da matéria e a capacidade verbal de expressão”.

Neste tipo de itens (resposta extensa) temos constatado, através da correção das provas, que podem atingir sete níveis de desempenho no domínio específico da disciplina. Sendo a Economia uma disciplina pertencente às Ciências Humanas e Sociais, as respostas classificadas por níveis de desempenho podem não apresentar

exatamente os termos e/ou as expressões constantes dos critérios específicos de classificação, desde que o seu conteúdo seja cientificamente válido e adequado ao solicitado. Estes aspetos dificultam ainda mais o enquadramento da resposta do aluno no nível de desempenho correspondente.

Assim, entendemos que a principal dificuldade detetada na correção das provas situa-se na articulação entre os itens de resposta extensa e os diferentes critérios de classificação de forma a garantir a objetividade na classificação das respostas. Por vezes, um único item contempla informações de vários documentos (textos, quadros e gráficos) apresentados no enunciado da prova, suscitando dificuldades para o professor corretor e para os alunos, sendo necessário fazer o cruzamento das diferentes informações fornecidas pelos documentos.

Landsheere (1979:120) tem como opinião que nenhum exame deve ser constituído apenas por itens abertos ou apenas por itens fechados, podendo estes coexistir “visto que perguntas abertas e perguntas fechadas parecem possuir cada uma vantagens particulares e por em causa aprendizagens diferentes (...)”

Apresentamos, a seguir, à luz de literatura consultada algumas das vantagens e inconvenientes dos itens de escolha múltipla e dos itens de construção.

Vantagens e inconvenientes dos itens

a) Escolha múltipla. A questão é apresentada por várias alternativas de resposta, das quais, usualmente, apenas uma é correta.

Vantagens:

- Permitem avaliar vários aspetos do conhecimento (memória, compreensão, aplicação...).
- Evitam respostas ambíguas.
- São fáceis e rápidos de classificar.

Inconvenientes:

- São de construção morosa e difícil.
- Não medem a originalidade e a criatividade dos alunos.

b) Itens de construção. Estes itens envolvem respostas longas.

Vantagens:

- Não permitem que o aluno responda ao acaso.
- São fáceis de construir.
- Permitem identificar os processos utilizados pelo aluno (organização e aplicação de conhecimentos, originalidade e criatividade).

Inconvenientes:

- Requerem bastante tempo na análise das respostas.
- Problemas de fiabilidade (as questões são gerais e, por vezes, ambíguas).
- Difíceis de avaliar (subjetivismo na classificação).
- Abrangem apenas uma parte dos conteúdos programáticos da disciplina.

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação fornecida pelo GAVE.

Os níveis de desempenho apresentados nos critérios de correção da prova consistem em regras ou princípios, pelos quais as respostas dos alunos são avaliadas, isto é, descrevem os elementos que devem ser considerados na resposta. Incluem, portanto, uma escala de pontuação e a descrição dos desempenhos correspondentes.

Reconhecemos que, seja qual for o tipo de prova de exame, a sua classificação deve ser acompanhada de critérios específicos de correção, de modo a minimizar as divergências entre os professores classificadores, diminuindo assim a subjetividade inerente à classificação dos exames.

De acordo com Guerra (2002: 286) “o avaliador vive, na sua dinâmica pessoal, e no mesmo processo de avaliação, uma série de emoções e sentimentos (...)” que apresentamos de forma sintética: desalento; implicação; ansiedade; cansaço; depressão e impaciência.

De facto, pudemos experimentar durante o processo de classificação alguns dos sentimentos considerados pelo autor referido, nomeadamente:

- Ansiedade: a preocupação de realizar, de forma eficaz, todas as tarefas inerentes a este processo no curto prazo concedido para a correção dos exames.
- Cansaço: a complexidade do trabalho que envolve todo o processo e a quantidade excessiva de provas que, por vezes, são distribuídas a cada professor corretor.
- Desalento: por vezes, é difícil dedicar dezenas de horas e esforços a tarefas que não são reconhecidas pelas entidades competentes. Na certeza, porém, de que o objetivo principal do nosso trabalho é o sucesso escolar dos alunos, encontramos alento para realizar esta árdua tarefa de correção de exames.

4.4 Defesa e crítica dos exames nacionais

A realização de exames nacionais no final do ensino básico e do ensino secundário tem sido alvo de várias críticas pelos agentes educativos. Os exames são ou não a melhor forma de avaliar as aprendizagens dos alunos? De que forma contribuem para a melhoria do sistema educativo?

Defesa dos exames

Na perspetiva de alguns investigadores educacionais o exame como instrumento de avaliação externa “bem utilizado cumpre funções que podem ser educativamente válidas” (Méndez, 2002: 110) e explica isto de forma sucinta: “da informação contida nas respostas que os alunos dão às perguntas de um exame o professor pode obter dados importantes para melhorar o seu próprio ensino e (re)orientar e ajudar os alunos na sua aprendizagem” (idem).

Nesta linha de pensamento Landsheere (1979:57) e Alves (2008: 98) apresentam vários argumentos em defesa dos exames, dos quais destacamos, resumidamente, os seguintes:

- A medida rigorosa é talvez impossível visto nem tudo ser passível de ser medido, como por exemplo a criatividade;
- Os exames têm validade limitada mas real, pois têm permitido que muitos alunos prossigam os seus estudos com sucesso;

- Os exames criam resistência para a vida na medida em que a sua realização contribui para desenvolver resistências que poderão ajudar os alunos a enfrentar problemas ao longo da vida, como refere (Alves, 2008: 97) “mediante o enfrentamento de um obstáculo e como forma de seleção para ocupar um lugar em que a oferta é menor do que a procura”. Sabemos que “a concorrência e a competição são traços fundamentais da nossa civilização” (Landsheere, 1979: 62) e por isso há que preparar os jovens para o mercado de trabalho.
- Os exames permitem aos alunos situar-se em relação aos outros, na medida em que examinar é ordenar e comparar;
- Os exames proporcionam uma vasta síntese e integração do conhecimento, na medida em que “obrigam a rever, sistematizar, organizar os conteúdos ensinados” (Alves, 2008: 98);
- Os exames aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores;
- Os exames proporcionam um *feedback* para os professores e para a organização escolar. Perante os resultados obtidos, as escolas podem encetar processos de autoavaliação, em que se identifiquem pontos fortes e fracos de modo a melhorar as práticas de ensino;
- Os exames aumentam a pressão sobre os alunos e professores, criando ambientes de exigência que melhorem o desempenho dos intervenientes (professores, alunos e escola).

Críticas aos exames

Alguns autores reconhecem que os exames são instrumentos rudimentares de avaliação em que “apenas se valoriza o facto de, eventualmente, os alunos serem bons receptores e bons memorizadores, mas nunca o de serem críticos ou criativos” (Méndez, 2002: 110). De facto, através dos exames, os alunos não têm oportunidade de defender as ideias em que acreditam e de as confrontar com as dos outros.

Landsheere (1979: 21) e Alves (2008) apresentam várias críticas aos exames que passamos a elencar de forma sucinta:

- Os exames são corpos estranhos ao processo educativo, dado o seu carácter estandardizado, onde todos os alunos estão em igualdade de circunstâncias. Nesta perspetiva “o exame constitui uma espécie de controlo de fabricação, de verificação da conformidade com o molde”

(Landsheere, 1976: 22). De acordo com o autor, o exame não informa o aluno sobre os seus comportamentos no decorrer da aprendizagem, verificando-se que “o exame é tão mal acolhido como uma declaração de imposto” (idem: 22). Deste modo, perde-se o carácter formativo que a avaliação deve assumir.

- Os exames provocam ansiedade e *stress*, próprios da realização de uma prova de exame, “o que não é evidentemente a condição ideal e desnatura profundamente o papel educativo da medição das aprendizagens” (Landsheere, 1976: 23). Por outro lado, “a acumulação de provas e a sua preparação, contrariadas muitas vezes pelo acrescentar de matérias novas até ao último momento (...) fatigam consideravelmente o corpo e o espírito” (idem: 23).
- Os exames geram desacordo entre classificadores, verificando-se, por vezes, falta de fiabilidade nos seus resultados;
- A ordem de classificação influencia os resultados, como defende Landsheere (1976:46) “o facto de estar a seguir imediatamente a um candidato muito brilhante pode ser prejudicial; vir depois de um mais fraco pode ser vantajoso”.
- As classificações dos exames variam consoante as circunstâncias do classificador (infidelidade no mesmo avaliador), pois o classificador, ao corrigir o mesmo exame mais do que uma vez, pode não atribuir a mesma classificação devido a fatores como, por exemplo, o cansaço, o estado de saúde e a sequência das provas;
- Os exames, muitas vezes, não são válidos, na medida em que “sobrevalorizam determinados conteúdos e subvalorizam outros conteúdos do programa” (Alves, 2008: 83).

As críticas aos exames poderiam continuar. Landsheere (1976: 53) apresenta uma lista de outras críticas, para os alunos e para os professores. Todavia, consideramos pertinentes as que foram enumeradas.

A nossa opinião neste estudo

Após a apresentação das críticas e da defesa dos exames, reconhecemos que existem aspetos positivos e negativos a apontar aos exames nacionais, de acordo com o tipo de utilização que se possa fazer dos resultados obtidos. Ao longo deste capítulo, sempre que oportuno, manifestamos a opinião sobre alguns destes aspetos.

No entanto, é de salientar, como aspetos positivos, que os resultados obtidos nos exames podem fornecer informações importantes para os professores e para as escolas, contribuindo para encetar processos de autoavaliação que permitam identificar pontos fortes e fracos de modo a melhorar as práticas de ensino. São uma forma de articular a avaliação interna com a avaliação externa, permitindo comparar o diferencial de classificações existente entre os dois tipos de avaliação.

Como aspetos negativos, os exames não permitem avaliar todas as competências previstas e empobrecem as práticas letivas a nível do currículo, pois o que não é suposto sair nos exames tende a não ser ensinado e aprendido. Os problemas relativos à validade e fiabilidade podem criar situações de injustiça e de desigualdade nas classificações atribuídas. Esta situação pode ser atenuada se for reduzido o grau de ambiguidade de alguns itens, concretamente os de construção.

Tendo em conta que os exames, quando ainda não estão resolvidos, são transportados pelas forças de segurança, não faz sentido que, após a sua resolução, cada docente assuma a responsabilidade pelo transporte e guarda dos que lhe foram atribuídos.

Por fim reconhecemos a falta de *feedback*, relativamente ao desempenho dos professores classificadores. Seria importante saber se os exames que classificam são alvo de reapreciações, por exemplo, e as respetivas consequências. Sem a implementação desta prática, o professor classificador não sabe se o seu desempenho foi realizado com sucesso.

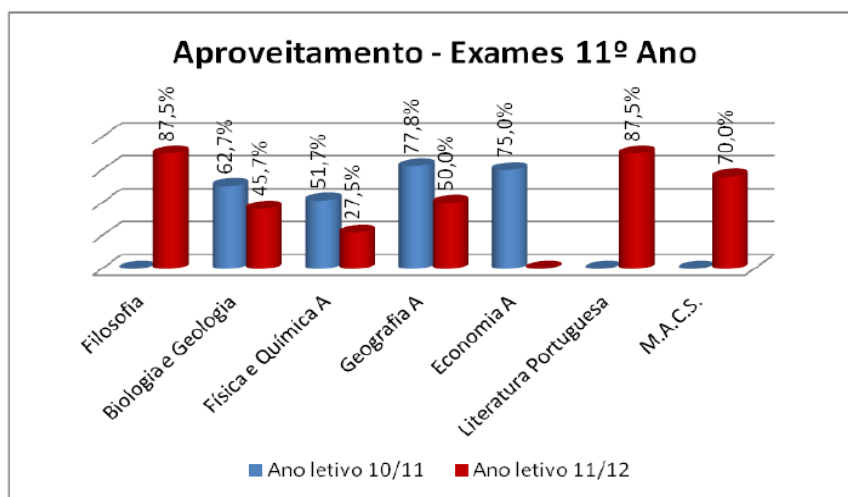
4.5 Análise dos resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário, no Agrupamento de Escolas de Sátão, nos dois últimos anos letivos.

O Decreto Lei nº 137/2012, de 2 de julho que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, “exige que os instrumentos de gestão sejam elaborados numa lógica de integração e de articulação, tendo em vista a qualidade do serviço prestado”. É este esforço de integração que está presente na articulação entre avaliação interna e avaliação externa que pretendemos mostrar a seguir, através da análise dos resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário, concretamente na disciplina de Economia A, no Agrupamento de Escolas de Sátão, nos dois últimos anos letivos.

Os dados estatísticos apresentados foram recolhidos dos documentos *Relatório de Autoavaliação* (Agrupamento de Escolas de Sátão: 2012) e do Jornal *Público*, 15 de Outubro de 2010.

A taxa de aproveitamento nos exames é a razão entre o número de alunos que obtiveram classificação maior ou igual a 95 pontos no exame e o número de alunos que realizaram o exame à disciplina, apresentada em percentagem no gráfico 1.

Gráfico 1: Taxa de Aproveitamento nos Exames – 11º ano

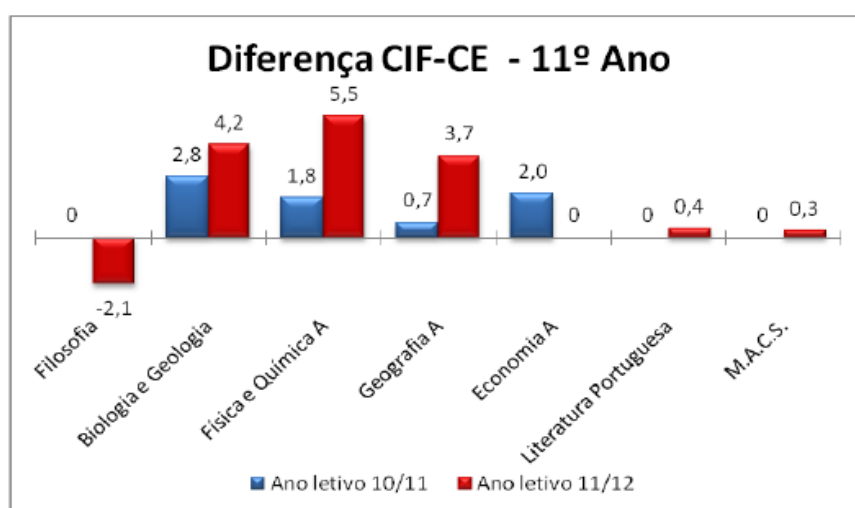


Fonte: Agrupamento de Escolas de Sátão (2012).

Podemos observar que, no ano letivo de 2010/2011, as disciplinas de Economia A e Geografia A foram as que apresentaram taxas de aproveitamento mais elevadas nos exames nacionais, respetivamente 75% e 77,8%. No ano letivo de 2011/2012 não se realizou exame à disciplina de Economia A devido ao facto de não existirem alunos matriculados/inscritos neste ano.

A diferença CIF-CE é a diferença entre a média obtida na classificação interna da frequência e a média da classificação de exame à disciplina. O Gráfico 2 apresenta um aumento da diferença entre a CIF e a CE no 11º ano, de 2010/2011 para 2011/2012 nas disciplinas de Biologia e Geologia, Física e Química A e Geografia A.

Gráfico 2: Diferença entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa.



Fonte: Agrupamento de Escolas de Sátão (2012).

De acordo com o suplemento da edição do Jornal *Público*, de 15 de outubro de 2010 “a Economia é a disciplina onde há uma maior semelhança entre a avaliação externa e a avaliação que é feita pelos professores ao longo do ano – a diferença média é de apenas 0,81 a nível nacional.”

Para o cálculo das médias de exame foram considerados os resultados dos alunos internos que realizaram exames na 1ª fase/1ª chamada. Os resultados obtidos apresentam-se no quadro 2.

Quadro 2 – Resultados dos exames nacionais (2010/2011 e 2011/2012)

Exames Nacionais	2010/11		2011/12	
	Agrupamento	Nacional	Agrupamento	Nacional
Português – 639	9,6	9,6	11,2	10,4
Matemática A - 635	13,2	10,6	10,7	10,5
História A – 623	7,5	10,5	-	11,8
Filosofia – 714	-	-	14,7	8,9
Biologia e Geologia - 702	10,5	11,0	9,2	9,8
Física e Química A - 715	10,3	10,5	7,0	8,1
Geografia A - 719	11,2	11,0	9,0	10,6
Economia A -712	11,2	12,0	-	11,7
Literatura Portuguesa - 734	-	9,3	11,1	10,9
M.A.C.S. - 835	-	11,3	11,8	10,6

Fonte: Agrupamento de Escolas de Sátão (2012).

Podemos constatar que a classificação de exame obtida pelos alunos do Agrupamento é inferior à média nacional nas disciplinas de Biologia e Geologia e Física e Química A e Economia A, sendo que no ano letivo 2011/2012 a disciplina de Geografia A também teve média inferior à média nacional. Nas restantes disciplinas verifica-se uma classificação média superior à média nacional nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012. Destaca-se, no ano letivo 2011/2012, a disciplina de Filosofia com 14,7 valores, muito superior à média nacional de 8,9 valores.

Para elucidar a informação que se pode retirar dos resultados dos exames nacionais, recorreremos à publicação intitulada “*Ranking* das 601 escolas secundárias do país ordenadas por distrito e concelho”, editada pelo *Público*, em 15 de outubro de 2010. Nesta publicação consideraram-se os resultados obtidos pelos alunos internos nos exames da primeira fase nas oito disciplinas com um maior número de alunos inscritos, no ano letivo 2009/2010.

A informação que se pode retirar das listas é a seguinte:

- A posição da escola no *ranking*;
- As médias de cada disciplina;
- O número de alunos que realizou os exames;
- A diferença entre a média das classificações interna e da classificação dos exames;
- As notas máximas e mínimas obtidas pelos alunos em cada disciplina.

Das listas de escolas publicadas, selecionamos os resultados obtidos nos exames nacionais, no ano letivo 2009/2010, na Escola Secundária Frei Rosa Viterbo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Sátão, de acordo com os dados apresentados no quadro 3.

Quadro 3- A Escola Secundária Frei Rosa Viterbo no ranking de 601 escolas, no ano letivo 2009/2010.

	Média	Ordem	Número de provas	Dif nota Int e Exame	Nota máxima	Nota mínima
Escola Secundária de Frei Rosa Viterbo						
Português (639)	11.48	158	50	1.24	18.20	4.50
Matemática A (635)	14.90	44	34	-1.66	20.00	6.90
Biologia e Geologia (702)	8.89	419	56	5.14	17.20	3.80
Física e Química A (715)	9.01	177	52	3.80	16.60	2.80
Geografia A (719)	11.58	137	27	2.34	17.80	6.70
História A (623)	8.05	425	13	4.34	13.50	5.20
Mat. Ciên. Soc. (835)	10.86	121	16	2.58	16.60	4.70
Economia A (712)	12.38	155	8	0.38	16.50	9.50
Todas as 8 Disciplinas	10.69	254	256	2.56	-	-

Fonte: *Público*, 15 de outubro de 2010.

No conjunto das oito disciplinas sujeitas a exame, a Escola Secundária Frei Rosa Viterbo ocupou o 254º lugar no *ranking* das 601 escolas, no ano letivo 2009/2010, sendo uma posição acima da média no conjunto das escolas secundárias.

Constatamos que, na disciplina de Economia A, a média obtida foi um pouco superior à média do conjunto das oito disciplinas representadas no quadro (12,38 valores), ocupando o 155º lugar no *ranking* das 601 escolas. A diferença entre a média obtida na classificação interna da frequência e a média da classificação de exame à disciplina em análise foi de 0.38 valores.

Vários autores reconhecem vantagens na elaboração de *rankings* das escolas, nomeadamente Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003: 2) quando referem que

“as pessoas ganham em conhecer as escolas que obtêm melhores resultados escolares através de uma divulgação pública que só por si garante já o estímulo e é o prémio merecido para quem se esforça, os professores. Ao invés, a publicitação dos maus resultados constitui uma sanção pública que se espera

possa encorajar a busca de melhorias, quiçá olhando para as melhores escolas como modelos a imitar.”

No entanto, estes autores consideram que os *rankings* não permitem identificar os vários condicionalismos a eles associados e que contribuiriam para averiguar as diferentes oportunidades dos alunos que se submetem aos exames standardizados.

Entendemos que a publicação de *rankings* pode ser útil se fornecer informações às escolas e aos professores que lhes permitam melhorar as suas práticas educativas. Assim, a divulgação dos resultados obtidos nos exames pode contribuir para que se identifiquem os pontos fortes e pontos fracos e levem a cabo processos de autoavaliação que permitam melhorar os resultados, concretamente através da implementação de estratégias a nível dos vários grupos disciplinares.

Deste modo parece-nos prioritário saber como é que o *feedback* utilizado pelos professores e pelas escolas permite responder a questões tais como:

- Como adequar o ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos?
- Que critérios de avaliação utilizar e como devem ser articulados com o desenvolvimento das aprendizagens essenciais que os alunos têm que realizar?
- Quais os instrumentos que devemos utilizar para fazer a articulação entre a planificação, as práticas de ensino e os tipos de avaliação?
- Como regular os processos de ensino e de aprendizagem? Que estratégias utilizar?
- De que forma a avaliação formativa pode contribuir para as práticas de ensino assentes na exigência e no incentivo à melhoria do desempenho dos alunos?
- A existência de exames nacionais poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino?

A resposta a cada uma destas questões pode fornecer dados importantes para o plano de melhoria das escolas, sabendo que não existem receitas mágicas. Cada escola tem características específicas devendo encontrar respostas adequadas aos problemas que enfrenta de acordo com a realidade.

Partindo do pressuposto que a avaliação interna realizada ao longo do ano tem um carácter essencialmente formativo e a classificação obtida nos exames tem um

carácter seletivo, então acreditamos que o sucesso do sistema de classificação de exames (avaliação externa) depende da eficácia do sistema de avaliação interna.

Atualmente constatamos, de acordo com a legislação em vigor, que a avaliação interna realizada pelos professores na sala de aula continua a ter um peso maior e mais decisivo em termos de progressão do que os exames.

Vários autores reconhecem as vantagens de realizar a avaliação formativa na sala de aula como forma de melhorar as aprendizagens. Destacamos as enunciadas por Fernandes (2006:43):

“Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e, mais importante ainda, *como* se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de *avaliar para aprender* se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea.”

Defendemos a avaliação formativa como preparação dos alunos para os exames, mas reconhecemos que atualmente é difícil que esta seja praticada nas escolas como seria desejável, não se verificando condições organizacionais congruentes com a prática deste tipo de avaliação, concretamente a existência de turmas com um número elevado de alunos.

Em síntese, parece-nos que mais importante que a avaliação sumativa externa é a existência de condições favoráveis nas escolas para as práticas de ensino e aprendizagem (avaliação interna), o que pode contribuir para melhorar os níveis de desempenho dos alunos.

CONCLUSÃO

A elaboração deste relatório reflexivo e teoricamente fundamentado permitiu uma melhor compreensão e aprofundamento dos temas abordados, com recurso à nossa experiência e à literatura utilizada para o efeito. Deste modo, contribuiu para o nosso enriquecimento pessoal e profissional e para melhorar as práticas letivas através da aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Não olvidando alguns inconvenientes apontados aos exames nacionais do ensino secundário, dos quais salientamos o facto de alguns docentes centrarem as suas práticas no desempenho dos alunos para o exame final, desvalorizando o carácter formativo da avaliação, poder-se-á afirmar que os vários autores que estudaram esta temática reconhecem a importância dos exames, nomeadamente para a seleção de candidatos ao ensino superior e para refletir sobre os resultados obtidos.

A falta de fiabilidade dos exames nacionais proveniente, quer dos critérios de classificação, quer da subjetividade inerente aos classificadores, tem sido apontada como a principal preocupação dos investigadores sobre este estudo. A criação, pelo GAVE, de uma Bolsa de Professores Classificadores tem contribuído para a diminuição do risco de fiabilidade dos exames, através de ações de formação.

A análise dos resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário nos dois últimos anos letivos, no Agrupamento de Escolas de Sátão, permitiu fazer a comparação entre os resultados da avaliação interna e avaliação externa e retirar informações para o plano de melhoria da escola.

A publicação de *rankings*, com o desempenho das escolas, promove a prestação de contas, facultando informações aos estabelecimentos de ensino e aos professores que lhes permitem aperfeiçoar as práticas educativas.

De acordo com a legislação em vigor, a crescente autonomia concedida às escolas permite que estas valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta a gestão eficaz dos recursos humanos e materiais de que dispõem. Em síntese, pretende-se que cada escola assuma a responsabilização pelos resultados obtidos, tendo como objetivo principal o sucesso escolar dos alunos.

Devemos reconhecer que, sem uma boa organização e gestão escolar centrada no sucesso da aprendizagem dos alunos, não teremos uma escola eficaz.

Este trabalho não representa o fim mas a continuação de um longo caminho a percorrer na abordagem de temáticas tão complexas como as do mundo da educação, apresentando simplesmente algumas pistas para a almejada melhoria do processo de ensino e aprendizagem, havendo ainda muito para investigar, debater e refletir.

Nesta perspectiva, apresentamos algumas sugestões/recomendações que possam contribuir para a organização da escola e deste modo para o plano de melhoria à luz da nossa experiência profissional:

- Maior estabilidade das políticas educativas por parte do Ministério da Educação onde o fator mudança passe a significar mais estabilidade nas escolas.
- Conceder mais autonomia às escolas, sem excluir as regulamentações externas, fomentando a capacidade para planificar o currículo e a organização da escola de acordo com as suas características internas.
- Reforçar o cumprimento das regras de disciplina aplicando de maneira uniforme e coerente, em cada turma, o Regulamento Interno de forma a reduzir comportamentos desviantes.
- Práticas de ensino assentes no incentivo à melhoria dos desempenhos: adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos; adequações curriculares e de avaliação para os alunos com NEE; apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades; solicitação/facilitação de resumos e esquemas sobre as matérias lecionadas.
- Maior responsabilização dos pais/encarregados de educação no sucesso escolar dos seus educandos, garantindo um maior acompanhamento do seu empenho no estudo.
- Diversidade e qualidade dos instrumentos de avaliação: linguagem clara e adequada à faixa etária; textos/outras documentos ajustados às questões, não apresentando demasiada informação para cada uma; itens de tipologia diversificada; utilizar instrumentos de acordo com o tipo de avaliação (formativa, sumativa...)
- Redução da diferença entre Classificação Interna Final e Classificação Externa, recorrendo, por exemplo, a testes e critérios de correção semelhantes aos exames nacionais.

- Fomentar práticas de autoavaliação para analisar os resultados obtidos.
- Reforço das práticas de cooperação entre docentes para favorecer o processo de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- Elaborar e implementar planos de formação para o pessoal docente e não docente, após análise das necessidades de formação inerentes ao projeto educativo da escola.

Termino com uma recomendação de Azevedo (2011: 118) que nos diz que:

“as escolas precisam de se concentrar na sua missão de **ensinar bem e de fazer aprender bem**, incentivando as boas práticas profissionais, construindo compromissos partilhados de melhoria gradual, avaliando-os e corrigindo-os (...).”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de Sátão (2012). *Relatório de Autoavaliação*.

Alaíz, V., G., E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39:55-71. Acedido março 7, 2013, em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf>

Alves, J. M., (2008). *Os exames do Ensino Secundário como dispositivo de regulação das aspirações - A ficção meritocrática, a organização de hipocrisia e as acções insensatas*. Porto: 2008. (Tese de doutoramento, Universidade Católica).

Azevedo, J. M. (2007a). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. *Avaliação Das Escolas: Modelos e Processos*, Lisboa – Conselho Nacional de Educação. pp. 14-99.

Azevedo, J. M. (2007b). Avaliação externa das escolas em Portugal. *Conferência As Escolas Face a Novos Desafios*. Acedido junho 8, 2013, em <http://www.ige.minedu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Campos, S. & Martins, R. (2012). A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu. *Millenium*, 43 (junho/dezembro). pp. 7-28.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Unesco: disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República, I Série, n.º 4*, de 7-1-2008. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República, I Série, n.º 126*, de 2-7-2012. Ministério da Educação.

Demaille, L. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa (coord.) *Modelos de formação continua e estratégias de mudança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3.ª edição, pp. 139-158.

Despacho Conjunto n.º 105/97 – ME/SEEI/SEAE, de 1 de Julho. *Diário da República, II Série, n.º 149*, de 1-7-1997. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio. *Diário da República, II Série, n.º 85*, de 3-5-2006. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de outubro. *Diário da República, I Série-B, n.º 247*, de 21-10-1993. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 5/2013 de 8 de abril. *Diário da República, 2.ª Série, n.º 68*, de 8-4-2013. Ministério da Educação.

Esteves, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, p.93-124.

- Estrela, M. T. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 21-50. Porto: Edições Asa.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Acedido maio 30, 2013, em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Formosinho, J. (2010). *Revista ELO 17. Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Acedido junho 7, 2013, em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- GAVE (2011). *Documentação de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/np3/393.html>
- GAVE (2012). *Informações-Exame e Informações-Prova Final*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_EX_EconA712_2013.pdf
- Gonçalves, J. A. (1995). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In Nóvoa, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 23-36. Acedido março 12, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2010). *Avaliação externa das escolas.2009-2010*. Lisboa: IGE. Acedido junho 7, 2013, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf

IGE (Inspeção Geral de Educação). (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório final do Grupo de Trabalho*. Lisboa: IGE. Acedido junho 7, 2013, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

Júri Nacional de Exames (2013). *Norma 02/EB/2013*. Lisboa: Ministério da Educação.

Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.

Lei 31/2002 de 20/12, (2002). *Diário da República, I Série-A, n.º 294*, de 20-1-2002. Ministério da Educação.

Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira De Educação, N.º 4*, 43-59. Acedido maio 25, 2013 em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In: Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, pp. 117-159.

MacBeath, J. & al (2005). *A História de Serena: Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Acedido março, 15, 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA

Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 1, 1, 1-13.

Nóvoa, A. (1992). (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2.^a edição.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (org.) (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1998). *A avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n° 106, novembro, pp. 7-26

Público, 15 de Outubro de 2010. Disponível em <http://static.publico.pt/docs/educacao/especiaranking2010.pdf>

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.

Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3.^a edição, pp. 79-91.

Scheerens, J (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80